

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Élaboration d'un guide susceptible de favoriser un lien d'attachement entre l'élève et
son enseignant en allégement de tâche.

(Projet de recherche)

par

Marie-Andrée Masson

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement

Juillet 2012

© Marie-Andrée Masson, 2012

CRP-Education

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration d'un guide susceptible de créer un lien d'attachement entre l'élève et son enseignant en allègement de tâche.

Marie-Andrée Masson

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directeur de recherche
Richard Robillard

_____ Membre du jury
Chantal Boutet

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

La présente recherche explore la situation des enseignants en allégement de tâche en rapport avec le lien d'attachement qu'ils établissent ou non avec leurs élèves. Le but de cette recherche étant de trouver un moyen pour établir un lien d'attachement entre les élèves et leur enseignant en allégement de tâche malgré leur courte présence en classe. L'orientation choisie fut la création d'un guide visant à répondre au besoin de ces enseignants désirant créer un lien d'attachement avec leurs élèves dans un contexte où ils n'ont pas une tâche complète avec un même groupe d'élèves.

Le premier chapitre de cet essai fait état de la problématique relative à la difficulté des enseignants en allégement de tâche à créer un lien d'attachement avec les élèves par manque de temps. Afin d'avoir une meilleure compréhension du sujet de recherche, la lumière est faite tout d'abord sur la relation avec les élèves; puis celle-ci est dirigée vers la théorie de l'attachement, principal sujet de cette recherche. Cette transition a pour but d'introduire la théorie de l'attachement d'une façon davantage centrée sur leur vécu en classe et leurs connaissances de la relation éducative.

Le deuxième chapitre concerne l'examen des différents concepts inhérents à cette recherche, ce qui permet d'inscrire cette recherche dans un contexte théorique. De cette façon, les concepts suivants sont définis : l'allégement de tâche, le lien d'attachement, le village d'attachements¹ et les modes d'attachement.

Le troisième chapitre explore le cadre méthodologique sur lequel s'appuie ce projet. Le choix de réaliser une recherche de développement d'objet et de production

¹ Un village d'attachements est l'ensemble des liens d'attachement d'une personne. Ce sont toutes les personnes responsables qui comblent ses besoins. (Neufeld, 2007)

de matériel pédagogique est justifié à cette étape. De plus, le contexte dans lequel ce projet a été réalisé est présenté.

Le quatrième chapitre présente la collecte et l'analyse des données. L'entrevue ayant été utilisée comme moyen de collecte de données, celle-ci est présentée ainsi que les enseignants y ayant participé. Par la suite, les données sont présentées et expliquées. Elles sont aussi mises en lien avec la théorie de l'attachement afin de bien comprendre les besoins des enseignants en allègement de tâche.

Finalement, au cinquième chapitre, le résultat de la recherche, c'est-à-dire le guide destiné aux enseignants en allègement de tâche, est présenté et vérifié à l'aide du cadre théorique afin de valider qu'il répond bien au besoin des enseignants de créer un lien d'attachement avec leurs élèves.

L'expérience vécue par la chercheuse lors de cette recherche nous a permis de constater que les enseignants en allègement de tâche ont une situation difficile puisqu'ils doivent maintenir un lien d'attachement avec beaucoup plus qu'un groupe d'élèves, ce qui justifie la création d'un guide tel que créé dans cette recherche. En terminant, nous critiquerons les étapes de cette recherche et nous suggérerons des recommandations pour de futures recherches.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	14
INTRODUCTION	15
 PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	16
1. DE LA RELATION À L'ATTACHEMENT DANS UN CONTEXTE D'ALLÈGEMENT DE TÂCHE.....	16
1.1 Définition de la relation	16
1.2 Types de relations	17
1.2.1 La relation de reconnaissance.....	17
1.2.2 La relation professionnelle	18
1.2.3 La relation d'accompagnement	18
1.2.4 La relation affective ou d'attachement	19
1.3 Constat sur l'importance de la relation entre enseignant et élèves.....	19
1.4 Développement d'une relation enseignant-élève.....	20
1.5 Facteurs influençant la relation enseignant-élève.....	21
1.5.1 Le vécu difficile de l'élève	21
1.5.2 Le sexe de l'enseignant.....	22
1.5.3 L'âge avancé de l'enseignant	22
1.5.4 L'attitude de l'enseignant	22
1.5.5 Le tâche de l'enseignant : titulaire ou allègement	23
1.5.6 Le type d'autorité.....	24
1.5.7 Les habitudes	25
1.6 L'attachement : la base de relation	25
1.6.1 L'importance de l'attachement entre l'enfant et l'adulte responsable de lui.....	26
1.6.2 Au-delà de la relation : le lien d'attachement.....	26
1.7 La situation des enseignants en allègement de tâche.....	27

THEORY OF THE CASE

The case is based on the fact that the defendant, who is a minor, has been charged with the crime of murder. The defendant is a minor because he is under the age of 18. The crime of murder is defined as the unlawful killing of a human being with malice aforethought.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

The defendant is charged with the crime of murder because he is alleged to have killed a human being with malice aforethought. The defendant is alleged to have killed a human being with malice aforethought because he is alleged to have killed a human being with a premeditated intent to kill.

2. PROBLÈME DE RECHERCHE.....	28
2.1 De la relation au lien d'attachement	29
2.2 Question spécifique de recherche	30
2.3 L'objectif et le but de la recherche	30
2.4 Les limites de la recherche	31
 DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE CONCEPTUEL	32
1. DÉFINITION DE L'ENSEIGNANT EN ALLÈGEMENT DE TÂCHE.....	32
2. LE LIEN D'ATTACHEMENT	33
2.1 Définition et développement de l'attachement	34
2.1.1 Principe universel	36
2.1.2 Poursuite de la proximité.....	36
2.1.3 Recherche d'une relation	36
2.1.4 Principal besoin d'un enfant.....	37
2.1.5 Contexte d'apprentissage par défaut.....	37
2.2 L'importance du lien d'attachement.....	37
2.3 Les bienfaits de l'attachement	39
2.4 La création d'un village d'attachements.....	40
2.5 Les styles d'attachement.....	41
2.6 Les modes d'attachement selon Neufeld	43
2.6.1 Les sens	44
2.6.2 La similitude	44
2.6.3 L'appartenance et la loyauté.....	45
2.6.4 La reconnaissance de l'autre.....	45
2.6.5 L'intimité affective	45
2.6.6 L'intimité psychologique.....	46
2.7 L'enfant non attaché	47
3. L'ATTACHEMENT DANS LE MILIEU SCOLAIRE	49
3.1 L'attachement en classe	49
3.2 L'enseignant en tant que figure d'attachement.....	51

3.3 Les raisons pour lesquelles les élèves ne s'attachent pas à leur enseignant	52
3.3.1 L'absence d'attachement avec les parents.....	52
3.3.2 L'incapacité pour l'enfant de développer un attachement profond envers leurs parents	53
3.3.3 L'incapacité des enseignants à communiquer que l'attachement est une bonne chose.....	53
3.3.4 La timidité et l'incapacité correspondante d'entrer en relation	53
3.3.5 L'existence d'attachements concurrents.....	54
3.3.6 Le détachement défensif.....	54
3.3.7 L'incapacité d'apprivoiser l'élève	54
3.4 Étapes pour aller chercher l'instinct d'attachement chez l'enfant	55

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE

1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE	56
1.1 L'approche qualitative	57
1.2 La méthode déductive.....	57
1.3 La recherche appliquée	58
1.4 L'enjeu pragmatique.....	58
1.5 La recherche de développement d'objet	59
1.6 La production de matériel pédagogique	60
2. DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE	60
2.1 Les trois premières étapes de la recherche	60
2.2 La quatrième étape: la collecte des données.....	62
2.2.1 Sélection des enseignants	62
2.2.2 Présentation des enseignants collaborant à la recherche	63
2.2.3 L'entrevue semi-directive comme technique de collecte de données.....	64
2.2.4 Le questionnaire d'entrevue	66
2.2.5 L'utilisation de la captation audio et de l'analyse de contenu.....	66
2.3 La cinquième étape: élaboration et présentation du guide destiné aux enseignants à temps partiel ainsi que la vérification de sa correspondance avec le cadre conceptuel.....	67
2.3.1 L'élaboration et la présentation du guide	67

The first part of the paper discusses the importance of the
 research and the objectives of the study. It also outlines the
 methodology used in the study, including the data collection
 methods and the statistical analysis techniques. The second part
 presents the results of the study, which show that there is a
 significant positive correlation between the variables studied.
 The third part discusses the implications of the findings and
 provides recommendations for future research. The paper
 concludes by summarizing the main findings and the
 contributions of the study.

2.3.2 La vérification de sa correspondance avec le cadre conceptuel	67
2.5 La sixième étape: synthèse et apport de cette recherche en éducation	69
2.6 L'échéancier	69

QUATRIÈME CHAPITRE – COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES... 71

1. RÉSULTATS DES ENTREVUES	71
1.1 Vision des enseignants sur l'importance de la relation	71
1.2 L'impact d'une bonne relation enseignant-élève.....	72
1.3 L'impact d'une mauvaise relation enseignant-élève	73
1.4 Les difficultés rencontrées par les enseignants interrogés.....	74
1.5 Les sentiments vécus en lien avec les difficultés.....	76
1.6 Les moyens essayés pour établir et maintenir une bonne relation avec les élèves	77
1.7 Connaissances des enseignants sur le lien d'attachement	78
1.8 Les besoins ressentis par les enseignants.....	80
1.9 La vision des enseignants d'un guide susceptible de créer un lien d'attachement.....	83

CINQUIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION DU GUIDE ET LA VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE CONCEPTUEL..... 84

1. PRÉSENTATION DU GUIDE.....	84
2. VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE CONCEPTUEL.....	86
2.1 Le diaporama d'informations destiné aux enseignants en lien avec la théorie de l'attachement et les besoins des enseignants	86
2.2 Les questionnaires réflexifs en lien avec les réponses des enseignants et la théorie de l'attachement.....	87
2.3 Les interventions.....	88
2.3.1 Les interventions en lien avec les réponses des enseignants	88
2.3.2 Les interventions en lien avec la théorie de l'attachement.....	88
2.4 Les activités de courte durée et répétitives	93
2.4.1 Les activités en lien avec les besoins des enseignants.....	93
2.4.2 Les activités en lien avec la théorie d'attachement	93

2.5 Les activités de longue durée.....	94
2.5.1 La roue de présentation	94
2.5.2 L'arbre généalogique version scolaire.....	94
2.5.3 Comparons avec une maman canne.....	95
2.5.4 Mon phare.....	95
2.5.5 Le signet gardien du lien	95
2.5.6 La présentation : Le questionnaire des similitudes.....	96
2.5.7 Les pétales d'une fleur.....	96
2.5.8 Ma fiche personnelle	97
2.6 Les interventions auprès des élèves en difficulté	97
 CONCLUSION.....	 103
1. SURVOL DES GRANDS CHAPITRES	103
2. L'OPINION DES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS	104
3. L'APPORT DE CETTE RECHERCHE EN ÉDUCATION	106
3.1 Pour les enseignants en allègement de tâche	106
3.2 Pour la chercheuse	107
3.3 Pour la communauté scientifique	107
4. RECOMMANDATIONS DE RECHERCHES ULTÉRIEURES	108
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	 110
 ANNEXE A – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	 114
ANNEXE B – FICHE-TECHNIQUE.....	116
ANNEXE C – QUESTIONS D'ENTREVUE	117
ANNEXE D – VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT A .	119
ANNEXE E – VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT B..	124
ANNEXE F – VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT C..	129
ANNEXE G – VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT D .	136
ANNEXE H – VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT E .	144

ANNEXE I – MODÈLE DE PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS.....	150
ANNEXE J – MODÈLE DU QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION	151

Journal of the Royal Society of Medicine

Volume 85, Number 1, February 1992

ISSN 0959-6288

Printed in Great Britain

Copyright © 1992 by the Royal Society of Medicine

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

0959-6288/92 \$10.00

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Classement des types d’enseignants.....	24
Tableau 2 – Styles d’attachement selon Ainsworth (1978)	42
Tableau 3 – Caractéristiques des enfants non attachés dans un contexte scolaire	47
Tableau 4 – Conséquences en lien avec la personnalité de l’enfant	48
Tableau 5 – Conséquences en lien avec la socialisation et le développement intellectuel.....	49
Tableau 6 – Comportements en classe selon les styles d’attachement d’Ainsworth (1978)	51
Tableau 7 – Choix méthodologiques de la recherche	56
Tableau 8 – Comparaison entre les étapes de production de matériel pédagogique selon Paillé (2005) et les étapes de cette recherche	61
Tableau 9 – Critères de sélection pour l’échantillon.....	62
Tableau 10 – Portrait global des enseignants interrogés.....	65
Tableau 11 – L’échéancier des différentes étapes de la recherche	70
Tableau 12 – Les raisons de l’importance d’une bonne relation avec les élèves.....	72
Tableau 13 – Difficultés rencontrées dans les relations passées.....	75
Tableau 14 – Sentiments vécus lors des difficultés	76
Tableau 15 – Les besoins des enseignants et les moyens utilisés	82
Tableau 16 – Idées des enseignants pour un guide favorisant un lien d’attachement.	83
Tableau 17 – Activités et interventions en lien avec les modes d’attachement de Neufeld (2007)	89
Tableau 18 – Interventions visant la création d’un village d’attachements	90
Tableau 19 – Interventions visant à garder le lien d’attachement durant l’absence de l’enseignant en allégement	91
Tableau 20 – Interventions pour créer un lien d’attachement.....	92
Tableau 21 – Interventions en lien avec le premier mode d’attachement (Neufeld, 2007).....	98
Tableau 22 - Interventions en lien avec le deuxième mode d’attachement (Neufeld, 2007).....	98
Tableau 23 - Interventions en lien avec le troisième mode d’attachement (Neufeld, 2007).....	99

THE HISTORY OF THE

The history of the world is a vast and complex subject, encompassing the lives and actions of countless individuals and the events that have shaped our planet. From the dawn of civilization to the present day, the human story is one of constant change and evolution. The study of history allows us to understand the patterns of human behavior, the causes of conflict, and the progress of society. It is a discipline that seeks to uncover the truth about the past, providing us with a deeper understanding of our world and ourselves.

One of the most important aspects of history is the study of the individual. The lives of great leaders, thinkers, and artists have shaped the course of human events. Their ideas and actions have inspired generations and continue to influence the world today. By studying the lives of these individuals, we can gain insight into the human mind and the potential for greatness.

Another key area of historical study is the events that have shaped the world. From the rise and fall of empires to the discovery of new lands, the events of history have created the world we live in today. Understanding these events helps us to see the connections between the past and the present, and to recognize the impact of our actions on the future.

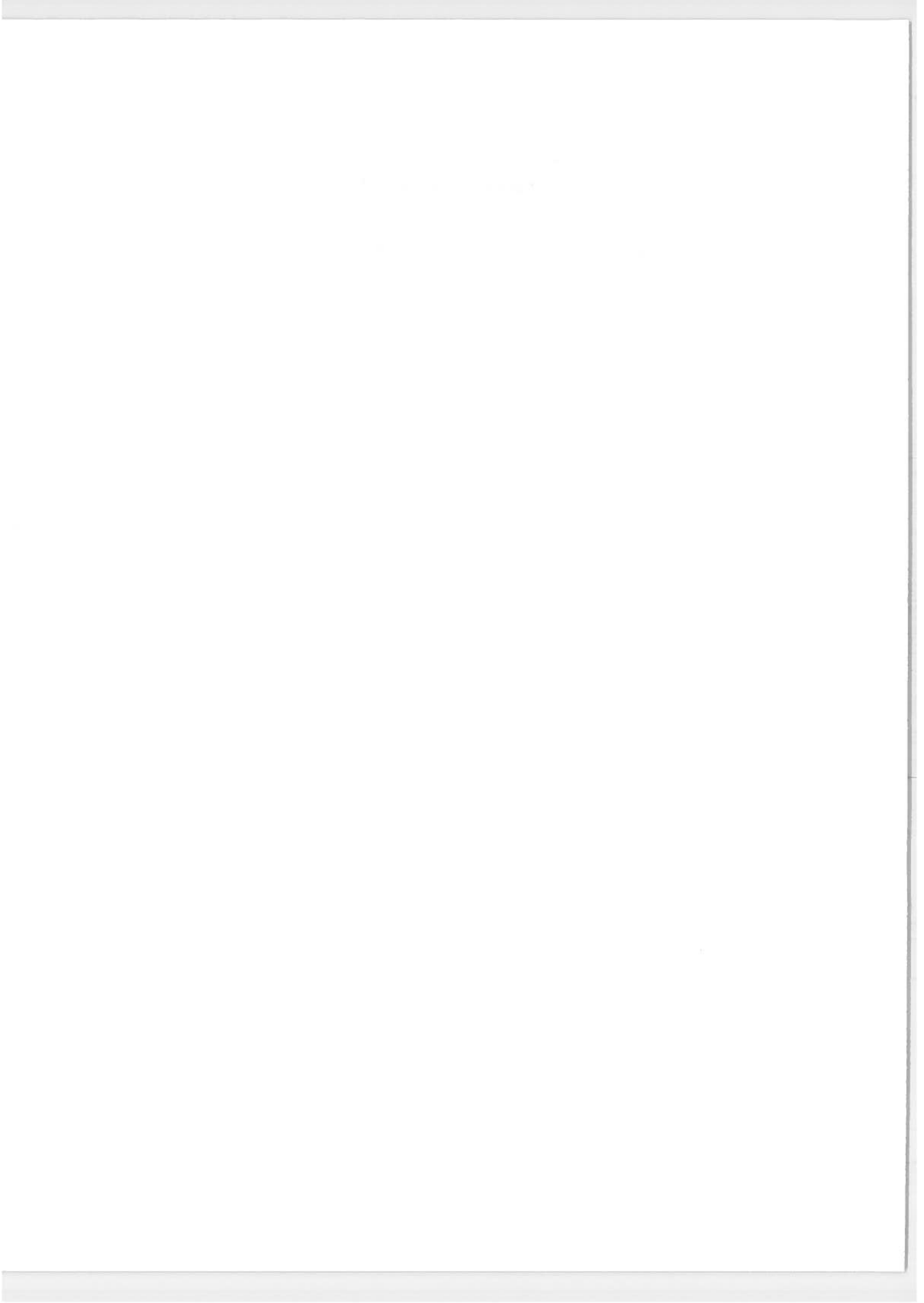
Finally, the study of history is essential for understanding the human condition. It allows us to see the common threads that run through the lives of all people, from the most powerful to the most marginalized. It teaches us that we are all part of a larger story, and that our actions have consequences for the world around us.

Tableau 24 - Interventions en lien avec le quatrième mode d'attachement (Neufeld, 2007)	100
Tableau 25 – Interventions visant la création et la conservation d'un lien d'attachement	101
Tableau 26 – Intervention visant à établir un village d'attachements (Neufeld, 2007).....	102

the first of these is the fact that the system is not a simple one, and that the results are not always the same. The second is that the system is not a simple one, and that the results are not always the same. The third is that the system is not a simple one, and that the results are not always the same.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Les six modes d’attachements de Neufeld (2008)	43
---	----



REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier mon directeur de maîtrise, Monsieur Richard Robillard, pour son encouragement et ses précieux conseils. Réfléchir et échanger avec lui fut très agréable et porteur de sens durant la rédaction de mon essai.

Un gros merci aux cinq enseignants qui ont participé à cette recherche. Sans eux, je ne serais pas sortie grandie de ce long parcours. Vos réflexions et votre expérience furent intéressantes et surtout enrichissantes. Merci pour votre ouverture! Je vous souhaite un poste le plus tôt possible.

Je veux aussi remercier mon conjoint Pascal qui m'a soutenue tout au long de ces années durant lesquelles je continuais d'aller à l'école malgré mon âge. Tu as su voir l'importance de cet aspect dans ma vie et tu m'as laissé une grande place. Je t'aime infiniment pour ça.

J'aimerais dire un beau merci à ma fille Léanne qui a vu le jour durant la rédaction de cet essai et qui a su dormir quelques heures de temps en temps pour que je termine ce travail dans des délais disons... raisonnables!

Finalement, merci à mes deux lectrices qui ont su apporter un regard différent sur cette recherche. Merci Anne et Annie!

一、
二、
三、
四、
五、
六、
七、
八、
九、
十、
十一、
十二、
十三、
十四、
十五、
十六、
十七、
十八、
十九、
二十、
二十一、
二十二、
二十三、
二十四、
二十五、
二十六、
二十七、
二十八、
二十九、
三十、
三十一、
三十二、
三十三、
三十四、
三十五、
三十六、
三十七、
三十八、
三十九、
四十、
四十一、
四十二、
四十三、
四十四、
四十五、
四十六、
四十七、
四十八、
四十九、
五十、
五十一、
五十二、
五十三、
五十四、
五十五、
五十六、
五十七、
五十八、
五十九、
六十、
六十一、
六十二、
六十三、
六十四、
六十五、
六十六、
六十七、
六十八、
六十九、
七十、
七十一、
七十二、
七十三、
七十四、
七十五、
七十六、
七十七、
七十八、
七十九、
八十、
八十一、
八十二、
八十三、
八十四、
八十五、
八十六、
八十七、
八十八、
八十九、
九十、
九十一、
九十二、
九十三、
九十四、
九十五、
九十六、
九十七、
九十八、
九十九、
一百、

INTRODUCTION

Dans les classes d'aujourd'hui, les classes peuvent être partagées par plus d'un enseignant. Dans ce cas-ci, l'enseignant étant le plus souvent présent en classe se nomme l'enseignant-titulaire. Celui-ci peut décider de partager sa tâche avec un autre enseignant, c'est-à-dire avec un enseignant en allégement de tâche. Il comblera le temps de l'enseignant-titulaire. Dans un contexte où cet enseignant n'est présent en classe que quelques heures par semaine, est-il possible pour lui de créer un lien avec ses élèves, et si oui, de quelle façon peut-il s'y prendre?

La présente recherche essaiera de trouver des moyens pour aider les enseignants en allégement de tâche qui désirent créer un lien avec leurs élèves. Tout d'abord, l'élaboration de la problématique permettra de bien saisir la situation de ces enseignants. Par la suite, une recension des écrits sera faite pour établir un cadre conceptuel permettant de comprendre la théorie de l'attachement. Pour répondre à notre problématique, un guide sera créé à l'aide du cadre conceptuel et d'entrevues réalisées auprès d'enseignants vivant cette situation.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Empiriquement, nous pouvons observer que depuis plusieurs années, l'enseignement devient un métier de plus en plus complexe. La tâche nécessitant plusieurs aptitudes et les élèves présentant de plus en plus de troubles, rendent le travail des enseignants² de plus en plus difficile. Dans un contexte où les enseignants doivent planifier, évaluer, observer, discipliner et se former, le temps pour développer une relation avec les élèves devient plus restreint.

1. DE LA RELATION À L'ATTACHEMENT DANS UN CONTEXTE D'ALLÈGEMENT DE TÂCHE

Les élèves passent plus d'une vingtaine d'heures par semaine avec leur enseignant. Parfois, celui-ci prend un allègement de tâche et un autre enseignant qui comble la tâche, soit environ deux à trois heures par semaine. Malgré cette situation, une relation s'établit entre toutes ses personnes, qu'elle soit pédagogique, affective ou professionnelle. Nous pouvons nous demander comment se définit les relations entre les élèves et leur enseignant.

1.1 Définition de la relation

Si nous nous tenons à la définition linguistique, une relation est un «caractère de deux ou plusieurs choses entre lesquelles existe un lien». (Le Petit Robert, 1996, p.1915) En enseignement, ce lien en serait-il un d'attachement?

Une relation positive entre un enseignant et son élève est un lien positif basé sur le respect, l'apprentissage, la confiance et la recherche de plaisir. Selon Langness

² L'utilisation du masculin a pour simple but d'alléger le texte.

(2004), l'enseignant doit s'efforcer d'établir une relation de confiance avec chaque élève. Elle suggère aux enseignants de reconnaître l'individualité des élèves, d'être attentif à leur humeur, de souligner leurs forces et leurs qualités, de comprendre ce qu'ils ressentent et de les aider à se sentir acceptés. Les deux êtres de la relation travaillent donc ensemble pour atteindre un même but, soit la réussite de l'élève, en passant par une relation de confiance. Toujours selon cette auteure, un adulte attentionné peut faire toute la différence pour un élève qui a des difficultés. Gootman (1997, dans St-Laurent, 2002, p.92) poursuit en mentionnant que la façon d'agir de l'enseignant peut être un facteur de protection contre l'inadaptation psychosociale, c'est-à-dire que l'enseignant peut empêcher un enfant d'éprouver un problème en dépit de facteurs de risque élevés. Pianta (1995, dans Fallu et Janosz, 2003, p.11) poursuit en précisant que l'interaction élève-enseignant pourrait être un facteur de protection contre le risque d'échec et de décrochage scolaire. Goodenow (1993, dans Fallu et Janosz, 2003, p.10) résume cette idée par le fait qu'un environnement peu soutenant au point de vue didactique et affectif augmente les risques d'échec scolaire, ce qui amène à croire qu'un environnement soutenant au niveau didactique et affectif augmente les chances de réussite scolaire.

1.2 Types de relations

Les enseignants développent toujours une relation avec leurs élèves dès leur rencontre, qu'elle soit positive ou négative. Cette relation peut prendre les formes suivantes : de reconnaissance (Caron, 1994), professionnelle (Simard, 1999), d'accompagnement (Gohier, 1999) et affective (Felouzis, 1997; Espinosa, 2002; Glasser 1998; Trudel, 1998) ou d'attachement (Neufeld, 2008). Elle peut être positive, négative ou indifférente.

1.2.1 La relation de reconnaissance

Caron (1994) croit que toute véritable relation est le résultat d'un processus qui va de la connaissance à la reconnaissance. Avant le commencement de la relation,

l'enseignant devrait avoir différentes informations sur l'élève. L'auteure suggère d'avoir des informations en lien avec l'identité de l'élève, son milieu social et sa situation familiale. Au début de la relation, l'enseignant s'intéressera personnellement à chaque élève, découvrira ses forces et ses lacunes, et décodera ses intérêts. Caron (1994) poursuit en précisant que la relation sera réellement établie quand l'enseignant reconnaîtra les enfants pour ce qu'ils sont, les invitera à manifester ce qu'ils sont et les soutiendra dans leurs efforts pour atteindre ce qu'ils sont.

1.2.2 La relation professionnelle

Selon Simard (1999), la relation enseignant-enseigné(s) est une relation professionnelle à visée éducative ou de formation, c'est-à-dire que l'enseignant n'a pas le droit d'abandonner les élèves plus lents ou dont l'accompagnement s'avère simplement plus difficile. Ces difficultés dans la relation peuvent être dues à un manque d'affinités ou à des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Ce même auteur poursuit en précisant que l'affectivité est toujours présente dans la relation éducative. Elle a sa place dans le rapport au savoir, dans le plaisir d'apprendre et dans celui d'enseigner. L'enseignant est donc le gardien de la qualité de la relation éducative.

1.2.3 La relation d'accompagnement

Pour Gohier (1999), la relation pédagogique consiste à accompagner l'élève dans son développement cognitif. Cet accompagnement se fera dans un contexte où l'enseignant fera montre d'une double maîtrise, celle de soi et celle des savoirs liés autant aux objets de connaissance qu'à leurs modes de transmission et d'apprentissage. L'enseignant devra aussi être authentique s'il veut entrer en relation avec l'élève dans le respect. Par contre, cette relation n'est pas une relation égalitaire puisque les partenaires de l'interaction éducative n'ont ni le même âge, ni la même expertise par rapport au savoir. De plus, le statut que l'enseignant et l'élève possèdent dans la situation qui les lie n'est pas le même puisque l'enseignant montre et évalue et l'élève apprend.

1.2.4 La relation affective ou d'attachement

Selon Felouzis (1997), la relation enseignant-élève constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité. Espinosa (2002) précise que l'enseignant occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage des élèves, et ce, surtout si l'élève est en difficulté scolaire. La dimension affective de la relation pédagogique serait tout aussi importante que la dimension cognitive chez les élèves. Glasser (1998 dans Bélair, 2007, p.26) va en ce sens en avançant que la qualité de l'apprentissage est déterminée par la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant. L'élève qui est convaincu que ses efforts apporteront un mieux-être dans la relation avec son enseignant, fournira les efforts nécessaires à l'apprentissage.

Pour Trudel (1998), la relation pédagogique est d'abord et avant tout une relation unique entre des personnes uniques. Cette relation relève des sentiments. Elle fait appel au désir d'être reconnu, d'être aimé et d'aimer. Selon cet auteur, la relation pédagogique influe sur la qualité des apprentissages, mais aussi sur la santé mentale des apprenants.

Selon Neufeld (2008), c'est le lien d'attachement que vit l'enfant pour son enseignant qui créera le contexte favorisant l'apprentissage. L'attachement de l'élève donne du pouvoir à celui à qui il est attaché, dans ce cas-ci, son enseignant. Plus l'élève sera attaché à son enseignant, plus celui-ci aura du pouvoir pour répondre correctement à ses besoins.

1.3 Constat sur l'importance de la relation entre enseignant et élèves

Plusieurs enseignants croient qu'il est important de créer un lien avec leurs élèves afin d'avoir un plus grand impact sur ceux-ci. En d'autres mots, la dimension affective de la relation pédagogique semblerait tout aussi importante que la dimension cognitive chez les élèves (Espinosa, 2002). Comme le soutient Langness (2004), si l'enseignant démontre de l'intérêt pour chacun de ses élèves, ceux-ci croiront que leur

réussite est importante aux yeux de leur enseignant. Une relation affective serait-elle la clé pour amener les élèves à réussir et à être motivés dans leur vie scolaire? La relation maître-élève au niveau affectif est une dimension peu étudiée selon Fallu et Janosz (2003). Quelques chercheurs se sont tout de même penchés sur le sujet. Espinosa (2002), quant à elle, s'est concentrée sur la dimension affective de la relation maître-élève. Sa recherche se concluait sur le fait que plusieurs élèves ont besoin de deux dimensions en classe : la dimension professionnelle et la dimension affective. Ces deux dimensions devraient être offertes par l'enseignant présent en classe. Simard (1999) poursuit dans le même sens en mentionnant que l'affectivité est toujours présente dans la relation éducative. De son côté, Trudel (1998) prétend que la personnalité de l'enseignant est déterminante dans l'établissement d'une relation. Suite aux recherches de ces chercheurs, nous pouvons croire que la relation maître-élève a une place importante dans l'éducation d'aujourd'hui.

1.4 Développement d'une relation enseignant-élève

Selon Morin, Bouvier et Juneau (1998), pour avoir une relation positive avec les élèves, l'enseignant doit être autoritaire sans sombrer dans la dictature, c'est-à-dire qu'il doit être ferme en ayant des règles raisonnables, mais constantes. Pour cela, il se doit d'être sévère, mais juste. Pour se faire, il doit faire respecter les règles préalablement établies à tous les élèves de la classe sans faire d'exceptions, tout en utilisant son jugement professionnel. Au point de vue de la pédagogie, l'enseignant doit présenter des documents de qualité et doit avoir une bonne planification. Au niveau affectif, une connivence et une grande confiance doivent être présentes entre les élèves et l'enseignant. Au niveau disciplinaire, les élèves doivent connaître les limites et les règles de l'enseignant. Pour avoir une bonne relation enseignant-enseigné, un climat de respect doit s'installer entre eux. Finalement, au niveau du développement de soi, l'enseignant doit valoriser les élèves et aider ceux-ci dans leur quête de confiance en eux. (Morin, Bouvier et Juneau, 1998) Langness (2004) va aussi dans ce sens et propose que pour tisser des liens avec les élèves, l'enseignant

doit démontrer de l'intérêt à chaque élève puisque chaque enfant a besoin de savoir que sa réussite est importante aux yeux de l'enseignant. Celui-ci devra donc souligner les forces et les qualités des élèves ainsi que les féliciter et comprendre ce qu'ils ressentent.

Gauthier et Martineau (1999) ajoutent que dès le début de la relation, les stratégies utilisées par l'enseignant pour établir une relation doivent être envisagées en fonction du départ des élèves puisque chaque fin d'année scolaire amène la fin de la relation. Le but de l'enseignant est donc d'amener les élèves à devenir responsables dans leurs apprentissages, mais en utilisant la relation comme moyen d'enseignement. De son côté, Neufeld (2007) précise que l'enseignant ne peut enseigner à un élève si celui-ci ne lui est pas attaché. C'est l'attachement qui crée le contexte d'ouverture à l'apprentissage.

1.5 Facteurs influençant la relation enseignant-élève

Jusqu'à maintenant, la relation entre l'enseignant et ses élèves a été explorée et nous avons constaté qu'elle est très importante pour favoriser la réussite des élèves. Dans cette section, plusieurs facteurs sont présentés dans le but de voir les éléments qui influencent la relation entre l'enseignant et l'élève.

1.5.1 Le vécu difficile de l'élève

Le premier facteur pouvant influencer la relation est une situation difficile vécue par l'élève à la maison depuis sa naissance. En effet, il est plus ardu d'avoir une relation positive avec un élève vivant une situation difficile à la maison ou ayant des difficultés de comportement, d'apprentissage ou de santé mentale. Par exemple, il est souvent plus difficile de créer un lien avec un élève qui n'a pas un bon comportement ou qui présente une attitude négative en classe. Comme le mentionnent Gauthier, Fortin et Jeliu (2009), les enfants démontrent par l'énorme complexité de leur comportement l'importance des conditions familiales qui doivent présider au

développement de l'enfant au cours des premières années de vie. L'établissement d'un lien positif serait donc plus problématique avec des élèves vivant ou ayant vécu une situation particulière. Dans la situation des enseignants en allégement de tâche, n'est-ce pas un aspect qui ne favorise pas la création d'un lien avec l'élève?

1.5.2 Le sexe de l'enseignant

Selon l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), en 2009, 67% des enseignants étaient de sexe féminin (Institut de la statistique du Québec, 2009). Selon Gayet (1995), une composante fondamentale de la relation pédagogique est le sexe de l'enseignant puisque les modalités de séduction utilisées par l'enseignante ou l'enseignant diffèrent à cause des représentations culturelles. Un enseignant masculin n'aura donc pas le même type de relation avec ses élèves qu'une enseignante féminine.

1.5.3 L'âge avancé de l'enseignant

Un troisième facteur influençant la relation pédagogique est l'âge de l'enseignant. Toujours selon Gayet (1995), «les enseignants qui s'en tiennent aux mêmes cours vont tout droit vers un pourrissement des relations affectives avec leurs classes. L'indulgence des élèves diminuera à mesure que l'âge de l'enseignant augmentera.» (p175) Comme les enseignants en allégement de tâche sont de jeunes enseignants, nous croyons que ce facteur ne peut influencer leur relation avec les élèves.

1.5.4 L'attitude de l'enseignant

Selon Gaumond (1999), l'enseignement est avant tout une affaire de corps à corps, c'est-à-dire que la voix de l'enseignant, son regard plus ou moins brillant qui stimule ou non l'attention, sa présence corporelle, sa gestuelle, son habillement, sa façon de dire, les mouvements de son corps qui ne mentent jamais, sont autant de facteurs pouvant influencer la relation maître-élève puisque ceux-ci démontrent si l'enseignant est réellement habité par une passion de l'enseignement. Simard (1999)

va en ce sens puisqu'il prétend qu'un enseignant non séduit par le programme qu'il doit appliquer ou par le matériel pédagogique mis à sa disposition, ne pourra susciter chez les élèves une passion pour sa matière, ce qui aura un impact négatif sur la relation. Lanaris (2006) précise que les attitudes de l'enseignant peuvent avoir une influence sur la présence ou l'absence de problèmes de comportement dans la classe. L'enseignant doit donc porter une attention particulière à ce qu'il projette comme attitude. Nous pouvons donc croire que les élèves peuvent ressentir le non-plaisir d'un enseignant en allégement de tâche qui vient en classe malgré le fait que c'est dépourvu d'intérêt pour lui.

1.5.5 Le tâche de l'enseignant : titulaire ou allégement

Empiriquement, nous pouvons observer qu'un facteur pouvant influencer la relation concerne la gestion de classe. Le premier aspect de ce facteur concerne la tâche de l'enseignant, c'est-à-dire que lorsqu'un enseignant est toujours présent en classe parce qu'il a une tâche complète, il lui est plus facile de créer des liens avec ses élèves puisqu'il est la principale référence pour ses élèves grâce à sa présence constante en classe. Par contre, lorsqu'un jeune enseignant fait un allégement de tâche ou un remplacement indéterminé, il lui est plus difficile de créer des liens avec les élèves puisqu'il n'est pas la figure d'autorité principale et qu'il n'est pas souvent présent en classe. De plus, comme il n'est pas l'enseignant-titulaire de cette classe, sa considération de la part des élèves peut être mise en jeu dans la relation.

Le deuxième aspect de ce facteur concerne les choix faits par l'enseignant, c'est-à-dire que le fonctionnement et la gestion de classe pourraient aussi avoir un impact sur une relation pédagogique. Par conséquent, les choix de l'enseignant au niveau de son système d'émulation, de son enseignement et de son horaire peuvent influencer sur le lien qu'il a avec certains élèves présentant des problématiques particulières puisqu'il ne tient pas compte de leurs besoins. Des frictions se feraient alors ressentir dans ces situations.

1.5.6 Le type d'autorité

Gayet (1995) croit que le type d'autorité influence la relation maître-élève. Il a établi un classement des types d'enseignant en rapport avec leur type d'autorité, que l'enseignant soit un homme ou une femme. Ces types sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1
Classement des types d'enseignant

Types d'enseignant	Types de relation
Le terrorisant	L'autorité et la discipline sont les points importants de sa relation.
Le sévère mais juste	L'autorité et la discipline sont importantes, mais ses actions ne sont pas arbitraires.
Le démagogue ou prof-copain	Les actions sont modulées par les réactions et les demandes implicites de la classe.
Le maternant	Les rôles de l'enseignant sont maternants et donnent forme à la relation pédagogique.
Le rêveur	L'enseignant n'est pas investi dans la relation avec les élèves.
L'enthousiaste	L'investissement affectif porte exclusivement sur son partage d'enthousiasme avec ceux qui ont le même enthousiasme.
Le pitre	L'enseignant utilise le rire pour établir la relation. Par contre, après le rire, la relation est interrompue.
L'anxieux	L'enseignant s'attache aux aspects formels; il a peur de perdre son image.
Le survivant	L'enseignant se maintient dans un rapport de force toute la journée.

Source : Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris : Armand Colin Éditeur.

La lecture des types d'enseignants de Gayet (1995), nous permet de nous questionner sur l'impact du type d'autorité des enseignants en allégement de tâche. Est-ce qu'un type en particulier favoriserait la création d'un lien d'attachement avec les élèves malgré leurs courtes présences en classe?

1.5.7 Les habitudes

Dans un autre ordre d'idées, Bélair (2007) énumère sept habitudes nuisibles à la relation maître-élève : la punition, la menace, la critique, le blâme, la plainte, le harcèlement et la promesse d'une récompense. À la suite de ses sept habitudes négatives, l'auteure suggère des changements, c'est-à-dire sept habitudes positives: le soutien, l'encouragement, l'écoute, l'acceptation, la confiance, le respect et la tolérance. Selon elle, il suffit donc à l'enseignant de changer les sept habitudes nuisibles à la relation par les sept habitudes positives pour avoir une bonne relation avec ses élèves. Mais est-ce possible pour un enseignant en allègement de tâche peu présent en classe?

Comme mentionné plus tôt, les enseignants peuvent développer différents types de relation avec les élèves (Caron, 1994; Simard, 1999; Gohier, 1999, Felouzis, 1997; Espinosa, 2002; Glasser 1998; Trudel, 1998; Neufeld, 2008). La tâche semble difficile, car environ 20% des jeunes enseignants quittent la profession après seulement cinq ans d'enseignement. (Grimard, 2004) Nous pouvons donc présager que le lien qu'établit un enseignant avec chacun de ses élèves est important et a un impact possible sur la réussite scolaire des élèves et sur sa poursuite dans la profession. De plus, nous pouvons croire que la relation maître-élève peut être influencée par différents facteurs. Nous pensons aussi que l'enseignant devrait rester attentif à ceux-ci afin de minimiser leurs impacts et de créer un lien avec chacun de ses élèves. À ce moment-ci, nous faisons l'hypothèse que l'attachement pourrait être la solution aux problèmes de relation rencontrés par les enseignants en allègement de tâche.

1.6 L'attachement : la base de relation

Dans les livres voués aux enseignants, peu d'entre eux ont pour sujet l'attachement chez les enfants. Les livres traitant de ce sujet sont souvent destinés aux parents et expliquent l'attachement de zéro à cinq ans, période critique pour le

développement de ce lien émotionnel. De plus, peu d'études ont été menées sur l'attachement aux périodes préscolaire et scolaire (Tarabulsky, Larose, Pederson et Moran, 2000). Jusqu'à maintenant, nous avons bien exploré la relation entre l'enseignant et l'enfant, mais un type de relation amène la relation enseignant-élève encore plus profondément : le lien d'attachement.

1.6.1 L'importance de l'attachement entre l'enfant et l'adulte responsable de lui

L'attachement se développe dès le plus jeune âge. Au début de leur vie, les enfants s'attachent à leurs parents. Rendus à l'âge scolaire, les enfants s'éloignent de ceux-ci, tout en restant attachés, pour créer des liens d'attachement avec de nouvelles personnes (Neufeld et Maté, 2005). Les enseignants doivent donc mettre en place tous les éléments nécessaires à la création d'un lien d'attachement afin de devenir une personne importante dans la vie de l'enfant et d'empêcher les autres enfants de devenir le principal lien d'attachement de celui-ci. Neufeld et Maté (2005, p.24) lancent un cri d'alarme : «Nous, les adultes – parents aussi bien qu'enseignants – censés être responsables de nos enfants, avons perdu notre ascendant. Nous l'avons cédé au groupe de pairs et à la culture des pairs sans même nous en rendre compte.» Par cette alarme, ces auteurs expliquent que l'attachement est d'une grande importance et que les adultes d'aujourd'hui sont en train de perdre ce lien avec les enfants qui eux, les remplacent par leurs pairs. Bowlby (1969) explique que le comportement d'attachement ne disparaît pas avec l'enfance, mais qu'au contraire, il persiste tout au long de la vie de l'enfant. Des figures anciennes et nouvelles seront donc choisies afin de maintenir avec elles une proximité et/ou une communication.

1.6.2 Au-delà de la relation : le lien d'attachement

En éducation, les enseignants développent une relation avec les élèves. Mais comme le précise Neufeld (2008), l'attachement est le contexte nécessaire pour favoriser l'apprentissage chez les élèves. L'enseignant doit donc aller au-delà de la relation et doit établir un lien profond avec son élève. Pour faire cela, sa présence devra être constante et congruente. (Noël, 2003) Il devra être persévérant pour que le

lien d'attachement se développe. Mais lorsque qu'un enseignant est présent peu de temps en classe par semaine, est-il possible d'établir un lien d'attachement dans de telles conditions?

1.7 La situation des enseignants en allégement de tâche

À la fin d'un baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire, l'excitation de mettre les pieds dans une école et de prendre en charge une classe atteint rapidement les jeunes enseignants. Comme le précise Grimard (2004), les premiers contrats qu'obtiennent les jeunes enseignants sont souvent courts ou à temps partiel. Un enseignant à temps partiel est un enseignant qui a un contrat à temps partiel, c'est-à-dire que cette personne est employée pour une journée scolaire non complète, une semaine non complète ou une année scolaire non complète. Elle peut être employée à temps plein pour une année scolaire complète si elle est engagée à titre de remplaçantes d'un enseignant permanent. (Gouvernement du Québec, 1999) De plus, selon l'Institut de la statistique du Québec, 23,3% des personnes travaillant pour les services d'enseignement travaillent à temps partiel. (ISQ, 2009) Avoir une classe en terminant ces études est donc une grande chance puisque beaucoup d'enseignants commencent leur carrière en ayant des allègements de tâche comme contrat de travail.

Malgré les difficultés d'apprentissage et de comportement, les jeunes enseignants doivent aussi créer un lien avec leurs nouveaux élèves. Ils doivent le faire peu importe la situation dans laquelle ils doivent enseigner. Dans plusieurs occasions, les jeunes enseignants remplacent un enseignant qui a déjà commencé l'année. Par le fait même, celui-ci est devenu la figure d'attachement de l'année scolaire en cours. Dans d'autres occasions, les jeunes enseignants combinent la tâche d'un enseignant-titulaire, c'est-à-dire qu'ils complètent une partie du pourcentage d'enseignement de celui-ci. Malgré le fait que sa présence en classe n'est pas constante, le jeune enseignant doit créer un lien avec les élèves afin que les moments passés avec eux

soient agréables. Un questionnement est donc intéressant en ce qui a trait à la présence de plusieurs enseignants pour un même groupe. Qui est la figure d'attachement, dans un contexte comme celui-ci? Comment un enseignant en allégement de tâche peut établir un lien d'attachement avec les élèves sachant que le contexte d'attachement permet l'apprentissage chez les élèves?

En dépit de toute l'expérience et de leurs connaissances, les jeunes enseignants ont parfois de la difficulté à créer un lien avec certains élèves. Ce problème est interpelant, car toute une discipline de classe peut souffrir d'un manque de lien et la réussite des élèves peut aussi en être influencée négativement. Des manifestations telles que la démotivation scolaire de l'élève, le sentiment d'impuissance de l'enseignant, l'augmentation des troubles de comportement ainsi qu'un impact négatif sur les apprentissages scolaires, peuvent alors se faire sentir dans le groupe. Dans de telles situations, les enseignants se sentent parfois démunis face à la création d'un lien avec leurs élèves alors qu'ils doivent remplir de multiples fonctions : administratives, communicatives, évaluatives et autres. Nous pouvons donc croire que l'attachement permet d'améliorer la qualité du temps passé avec les élèves lorsque l'enseignant complète la tâche d'un enseignant-titulaire. C'est pourquoi cette recherche essaiera de trouver des solutions pour favoriser un lien d'attachement entre l'élève et son enseignant en allégement de tâche.

2. PROBLÈME DE RECHERCHE

Dans cette partie, les composantes de cette recherche seront précisées. La question spécifique de recherche, l'objectif de recherche choisi ainsi que l'importance de cette recherche seront donc abordés.

2.1 De la relation au lien d'attachement

Comme il a été mentionné, la relation enseignant-élève est d'une grande importance, voire même cruciale. Les écrits insistent sur l'impact de l'affectivité dans cette relation. La majorité des auteurs croit que cette affectivité aurait un impact positif sur la réussite scolaire des élèves et sur leur investissement dans leurs apprentissages. Par contre, certains insistent sur le fait que différents facteurs tels que le sexe et l'âge de l'enseignant ainsi que le type d'enseignement peuvent influencer sur la relation enseignant-élève. De plus, les enseignants doivent user de stratégies pour établir un contact avec chacun de leurs élèves pour ainsi avoir un impact sur leurs apprentissages. Cyr, Humber, Moss et St-Laurent (2000) mentionnent que jusqu'à ce jour, peu d'études théoriques et empiriques ont été réalisées sur les liens d'attachement chez les enfants d'âge préscolaire et primaire.

Dans le milieu scolaire actuel, plusieurs enseignants-titulaires décident de s'alléger d'un certain pourcentage de leur tâche. Dans la majorité des cas, ce sera un jeune enseignant qui comblera ce pourcentage. Habituellement, cet allègement équivaut à une demi-journée ou une journée complète, c'est-à-dire de 10 à 40% de la tâche pédagogique de l'enseignant-titulaire. Les élèves sont donc en présence d'un autre enseignant une ou deux fois par semaine.

Plusieurs chercheurs (Neufeld, 2007; Noël, 2003; Guedeney et Guedeney, 2002) mentionnent l'importance du lien d'attachement entre un enseignant et ses élèves. Nous pouvons donc nous questionner sur ce lien en nous demandant : quels outils pourraient aider un enseignant en allègement de tâche désirant établir un lien d'attachement avec des élèves afin d'aller au-delà de la simple relation?

2.2 Question spécifique de recherche

Nous émettons l'hypothèse que pour favoriser la création d'un lien d'attachement entre un élève et son enseignant en allègement de tâche, il serait opportun que ce dernier utilise des activités et des interventions basées sur la théorie de l'attachement. Nous souhaitons donc leur offrir l'opportunité de créer cet important lien à l'aide d'un guide composé d'activités et d'interventions.

La question spécifique de cette recherche est donc la suivante : quelles seraient les composantes d'un guide susceptible d'aider un enseignant en allègement de tâche à établir un lien d'attachement avec ses élèves?

Par cette recherche, nous pensons répondre à un besoin naissant chez les enseignants ayant un pourcentage de tâche pédagogique inférieur à 50% ainsi qu'à notre question spécifique par un guide destiné à ces enseignants. Comme l'attachement est un sujet peu connu dans le domaine de l'éducation et que le lien d'attachement est important entre l'enseignant et son élève, nous croyons que les composantes du guide seront des outils pour se familiariser avec la théorie d'attachement et pour y réfléchir; des activités et des interventions favorisant l'établissement d'un lien d'attachement.

2.3 L'objectif et le but de la recherche

Cette recherche a pour objectif d'élaborer un guide contenant des activités et des interventions susceptibles de créer un lien d'attachement entre l'élève et l'enseignant en allègement de tâche. Par le biais de ce guide, nous traiterons de l'importance de l'attachement dans un contexte scolaire. Nous souhaitons analyser le contenu du guide à l'aide de la théorie de l'attachement afin de s'assurer qu'il puisse réellement favoriser un lien d'attachement entre l'élève et son enseignant à temps partiel. Tout cela dans le but de soutenir les enseignants à temps partiel dans leur

développement d'un lien d'attachement avec chacun de leurs élèves. Le guide se veut donc un outil concret que l'enseignant en allégement de tâche pourrait utiliser quotidiennement dans les différents groupes d'élèves qu'il rencontre dans sa tâche de travail.

2.4 Les limites de la recherche

Il est certain que le guide qui sera élaboré vise à toucher différentes situations vécues par ces enseignants, mais il est peu probable de toucher à la totalité des situations. Ainsi, les enseignants seront donc appelés à faire des adaptations selon les particularités de leur tâche. Par exemple, il pourra adapter une activité selon l'âge de ses élèves, les intérêts de ceux-ci, leur niveau de maturité, etc.

Notre recherche vise aussi à offrir une diversité d'activités et d'interventions visant l'établissement d'un lien d'attachement. Par manque de temps, nous avons choisi de ne pas expérimenter ces éléments, mais bien de favoriser une bonne analyse des éléments choisis afin de s'assurer qu'ils soient susceptibles de créer un lien d'attachement et qu'ils répondent bel et bien aux besoins des enseignants en allégement de tâche.

Dans la prochaine section de cette recherche, les concepts importants de notre problématique seront présentés afin de bien comprendre les aspects de cette recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE THÉORIQUE

Dans ce deuxième chapitre, le but est de définir des concepts tels que l'allègement de tâche et la théorie de l'attachement. Nous chercherons aussi des réponses à nos questions en effectuant un recensement dans diverses sources scientifiques. Pour mieux saisir la problématique visée par cette recherche, notre sélection des écrits fut basée sur la théorie de l'attachement. Cette recension a été principalement basée sur la question : comment un enseignant en allègement de tâche peut-il entretenir un lien d'attachement avec ses élèves?

1. DÉFINITION D'UN ENSEIGNANT EN ALLÈGEMENT DE TÂCHE

Afin de bien comprendre la situation des enseignants en allègement de tâche, il est important de définir le concept d'allègement de tâche. Selon la Fédération des syndicats de l'enseignement (2007), un enseignant ou une enseignante à temps partiel est celui ou celle qui a l'un des types de contrats suivants (clause 1-1.21) :

- «pour une journée scolaire non complète durant toute l'année scolaire (clause 5-1.12 a)), si la tâche confiée est supérieure au tiers (1/3) du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein ;
- pour une semaine scolaire non complète durant toute l'année scolaire (clause 5-1.12 b)), si la tâche confiée est supérieure au tiers (1/3) du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein ;
- pour une année scolaire non complète (clause 5-1.12 c)), si la tâche confiée est supérieure au tiers (1/3) du maximum annuel de la tâche éducative d'une enseignante ou d'un enseignant à temps plein ;
- pour le remplacement à temps partiel ou à temps complet durant une période d'absence préalablement déterminée supérieure à deux mois consécutifs (clause 5-1.11). Par exemple, on vous demande de remplacer trois jours par

semaine pendant plus de deux mois : vous avez donc droit à un contrat à temps partiel ;

- pour le remplacement à temps partiel ou à temps complet durant une période imprécise : le droit à un contrat est acquis après trois mois consécutifs de remplacement sans effet rétroactif (clause 5-1.11).» (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2007, p.8)

Dans cette recherche, nous nous concentrerons sur le premier point mentionné ci-haut puisqu'il concerne les enseignants qui ont un allègement de tâche comme tâche de travail. La définition opérationnelle que nous utiliserons pour déterminer un enseignant en allègement de tâche pouvant participer à cette recherche sera donc la suivante : enseignant du préscolaire ou du primaire ayant ou ayant eu dans l'une des cinq dernières années une tâche de moins de 40% dans une même classe pour une même année scolaire. Cette tâche devra avoir eu une durée d'au moins 2 mois. Comme ces enseignants sont présents seulement de courtes périodes, il leur est parfois difficile d'établir un lien d'attachement avec les élèves. Royer (2010) précise que «l'enseignement est aujourd'hui considéré comme une carrière difficile. Plusieurs excellents candidats s'en détournent.» (p.100) Nous pouvons nous demander s'il l'est encore plus pour les enseignants en allègement de tâche. Mais avant de savoir comment établir un lien d'attachement, il est important d'établir le cadre théorique afin de comprendre le processus d'attachement.

2. LE LIEN D'ATTACHEMENT

L'attachement est un phénomène qui se construit dès les premiers instants de la vie puisque le nourrisson est totalement dépendant de sa mère. Son développement se consolidera dans les premières années de vie de l'enfant et aura un impact tout au long de sa vie et donc, dans son cheminement scolaire. Dans cette section, différents aspects de la théorie d'attachement seront présentés.

2.1 Définition et développement de l'attachement

Dans cette section, l'évolution de la théorie de l'attachement sera présentée de Bowlby (1969), psychiatre, à Neufeld (2008), psychologue clinicien du développement. Tout d'abord, Bowlby (1969, dans Montagner, 2006, p.30) définit un comportement d'attachement comme

tout comportement du nouveau-né qui a pour conséquence et pour fonction d'induire et de maintenir la proximité ou le contact avec la mère, ou la personne qui la remplace. Il s'agit de manifestations innées telles que les pleurs, le sourire, la succion, l'agrippement, le babil, etc.

Selon Bowlby (1969, dans Bee et Boyd, 2003, p.126), le développement de l'attachement se ferait en trois étapes. Durant la première étape, le préattachement (de 0 à 3 mois), le bébé a des comportements innés qui signalent ses besoins. À cette étape, le nourrisson ne s'oriente pas vers une personne particulière. Vers trois mois, le bébé entame la deuxième étape : l'émergence de l'attachement. À cette étape, l'enfant dirige ses comportements vers les personnes qui s'occupent régulièrement de lui. Il n'a pas encore peur d'être séparé de ses parents et personne n'est devenu une «base de sécurité». C'est à la troisième étape (vers six mois) que l'enfant développe un véritable attachement. La personne «la plus importante» lui sert de «base de sécurité» à partir de laquelle il explore le monde. À ce stade, des comportements connexes, tels que la référence sociale (reconnaissance des expressions faciales et utilisation de celles-ci pour orienter son comportement d'attachement), font leur apparition.

L'approche évolutionniste explique l'attachement comme étant une stratégie adaptative. Celle-ci consoliderait les liens à l'intérieur du groupe social et fournirait à la progéniture la protection et les soins dont elle a besoin (Mayr, 2001, dans Cloutier, Gosselin et Tap, 2005, p.362). Dès sa naissance, un nouveau-né développe un attachement par nécessité de survie, c'est-à-dire qu'il crée un lien d'attachement avec un parent afin que celui-ci réponde à ses besoins. Cloutier *et al.* (2005) précisent que le processus d'attachement s'enclenche dans les premières semaines de vie, mais ne

devient qu'apparent qu'autour du sixième mois. Un lien d'attachement s'établit d'abord avec des personnes familières (mère et père, ou toute autre personne responsable de l'enfant). Entre le sixième et le huitième mois, l'enfant devient plus réservé et plus méfiant à l'égard des personnes étrangères, c'est ce que Foucault (2006) appelle «réaction à une personne étrangère». L'enfant parle, communique dans son langage à lui. Il dit clairement qu'il sait maintenant que cette personne (la figure d'attachement, souvent la mère) est différente de toutes les autres, qu'elle lui apporte ce dont il a besoin. Lorsqu'il se sent en détresse, c'est dans ses bras qu'il se réfugie. (*Ibid.*) Selon Schaffer et Emerson (1964, dans Cloutier *et al.*, 2005, p.356), les réactions de l'enfant auront une plus grande intensité durant ces quelques mois.

L'attachement se définit aussi comme un «lien émotionnel durable résultant d'interactions régulières et fréquentes entre l'enfant et certaines personnes» (Cloutier *et al.*, 2005, p.357). La qualité de ce lien d'attachement varierait selon les individus. De plus, les premiers attachements vécus par l'enfant auraient un impact important, dans sa vie future, sur les attentes qu'il manifesterait face aux relations humaines et à ses aptitudes à vivre des relations intimes.

Selon Noël (2003), c'est avec la répétition de différents gestes quotidiens que l'attachement se crée. Avec de nombreux petits gestes répétés un nombre incalculable de fois par la même personne, avec constance, persévérance et congruence, un lien d'attachement se développe. Donc, c'est avec régularité et en faisant les choses de la même manière que l'attachement se construira graduellement. Suivant la théorie de l'attachement, Prior et Glasser (2010) décrivent l'attachement comme étant un lien ou un engagement entre un individu et une figure d'attachement. Ce lien est basé sur le besoin de protection et de sécurité.

Neufeld et Maté (2005) définissent l'attachement comme une pulsion ou une relation caractérisée par la poursuite d'une proximité que l'on veut gagner et garder. Ils expliquent que l'attachement s'établit d'abord par le physique. Il se transformera

ensuite en intimité émotionnel et finalement, en intimité psychologique. Ces auteurs soutiennent que si le développement ne s'est pas passé comme prévu, les enfants peuvent être réfractaires à tout enseignement. «Seule la relation d'attachement peut fournir le contexte adéquat pour élever un enfant.» (Neufeld et Maté, 2005, p.20) Ils poursuivent en précisant que «pour qu'un enfant soit réceptif à l'autorité d'un adulte, il doit s'attacher d'une façon active à cet adulte» (Neufeld et Maté, 2005, p.20). Neufeld (2008) définit l'attachement à l'aide de cinq caractéristiques.

2.1.1 Principe universel

Selon cet auteur, l'attachement fait partie du monde animal et végétal ainsi que de l'univers physique. Il pourrait être considéré comme le principe unificateur et universel de la science. En ce qui concerne les humains, leur tendance à s'attacher est notre plus grande force psychologique. Celle-ci forme notre personnalité et notre comportement.

2.1.2 Poursuite de la proximité

L'attachement est caractérisé par la poursuite et la sauvegarde d'une relation de proximité. Cette relation peut se faire de toutes les façons possibles : physique, émotionnelle, comportementale et psychologique. Il est question de proximité et de connexion, d'amour et d'appartenance, de valeur et d'importance, d'intimité émotionnelle et psychologique. Pierrehumbert (2003) affirme que le but de comportements d'attachement peut être la recherche ou le maintien de la proximité avec la figure d'attachement. De cette façon, celle-ci pourra répondre aux besoins de l'enfant.

2.1.3 Recherche d'une relation

La troisième caractéristique de Neufeld (2008) touche toutes les relations : avec d'autres individus, des groupes, des choses, des structures et routines, des rôles, des peuples, des traditions, des cultures et des pays. Les attachements imaginaires

sont aussi touchés. L'enfant attaché est donc en continuelle recherche de relation avec la personne à qui il est attaché.

2.1.4 Principal besoin d'un enfant

La quatrième caractéristique de Neufeld (2008) explique que c'est par l'attachement que les besoins de l'enfant sont répondus. Donc, si un enfant a un attachement, il aura une réponse à ses besoins. Chez l'enfant ayant un blocage, l'attachement demeure son principal besoin.

2.1.5 Contexte d'apprentissage par défaut

La dernière caractéristique pour définir l'attachement est le fait que celui-ci est le moyen normal et le contexte par défaut pour diriger les enfants immatures et ce, peu importe le titre des personnes auxquelles ils sont attachés. Il est le plus puissant encouragement à l'apprentissage. Si l'enfant a un blocage mais est très attaché à son enseignant, cela lui permet d'être doté d'une motivation qui ne se compare en rien à celle des élèves plus matures. Cet attachement compense largement leur immaturité. L'auteur mentionne que de moins en moins d'élèves s'attachent spontanément à leurs enseignants. Il précise que certains résistent même volontairement au contact et à la connexion avec ceux-ci. Cela rend encore plus difficile la création d'un attachement entre l'élève et l'enseignant en allégement de tâche puisque l'élève qui n'a pas atteint un niveau d'attachement assez élevé envers ses parents durant son enfance n'aura pas les acquis pour développer un attachement dans une situation où il n'y a pas beaucoup de temps pour établir un lien d'attachement.

2.2 L'importance du lien d'attachement

Quelques recherches démontrent que le lien d'attachement a une place importante dans le développement de l'enfant.

Dans l'univers psychologique, l'attachement est au cœur des relations et du fonctionnement social. Chez les humains, il constitue la quête et la préservation de la proximité, de l'intimité et des liens biologiques, physiques, comportementaux, émotionnels ou psychologiques. (Neufeld et Maté, 2005, p.35)

Ces auteurs poursuivent en précisant que l'attachement est au cœur même de notre être, de notre cerveau émotionnel et directement en lien avec les émotions. Selon eux, l'attachement est crucial pour éduquer un enfant et lui transmettre une culture. Comme l'enfant est incapable de s'orienter seul dans la vie, il a besoin d'aide. Cette aide sera procurée par l'attachement, celui-ci ayant pour but premier de transformer en boussole la personne à qui un enfant est attaché. Neufeld (2005) appelle boussole toute personne dont l'enfant présume apte à l'orienter et à l'aider à trouver la bonne voie. Le cerveau émotionnel, ne pouvant tolérer deux attachements rivaux de force égale, devra en choisir un, car les émotions, la motivation et l'action seront paralysés. Nous pouvons penser qu'un élève pourrait avoir à choisir entre son enseignant-titulaire et son enseignant en allégement de tâche. Il est donc essentiel que l'enfant s'attache à une personne mature, c'est-à-dire à une personne apte à bien l'orienter, contrairement à ses pairs qui sont des personnes immatures, donc incapables de le soutenir dans ses choix. Neufeld (2007) considère que la personne qui est l'attachement principal de l'enfant doit prendre le temps de créer un lien entre l'élève et les autres personnes. C'est ce qu'il nomme les «ponts d'attachement» (Neufeld, 2007).

L'importance du processus d'attachement a été confirmée par des recherches sur le cerveau et sur le fonctionnement de celui-ci (Noël, 2003). Le processus de développement de la relation d'attachement entre l'enfant et ses parents assure la survie de cet enfant et modèle le cerveau de celui-ci. C'est avec son cerveau que l'enfant en vient à régulariser ses émotions et ses comportements, à développer la conception de lui-même, sa façon d'envisager le monde extérieur et sa vision des relations interpersonnelles : capacités importantes pour la suite de son développement. (Noël, 2003)

Pour Neufeld (2008), un enfant immature est une créature d'attachement par défaut. Lorsque son immaturité l'empêche d'être réceptif à l'enseignement, le seul espoir de le rejoindre est alors de créer un contexte d'attachement. Quand les enfants sont incapables de s'attacher à leur enseignant, celui-ci est privé du contexte nécessaire pour s'occuper d'eux ainsi que de leurs différents problèmes d'apprentissage et de comportement. Ce que l'enseignant est, ce qu'il représente aux yeux de l'enfant est beaucoup plus important que ce qu'il fait. (Neufeld, 2007) C'est un facteur crucial dans la relation pour l'enseignant qu'il soit l'enseignant-titulaire ou l'enseignant en allégement de tâche. De plus, cet enseignant doit définir ce qu'il représente aux yeux des enfants afin qu'il ait lui aussi sa place dans le village d'attachements³ des élèves. Noël (2003) précise qu'avoir un lien significatif avec quelqu'un, être attaché à cette personne, est un état qui s'installe avec le temps. La tâche sera donc d'autant plus difficile pour les enseignants en allégement de tâche qui ne sont que très peu présents en classe.

2.3 Les bienfaits de l'attachement

Neufeld et Maté (2005) ont déterminé quelques bienfaits de l'attachement. Premièrement, l'attachement active les instincts de proximité, ce qui permet à l'élève d'être en contact avec son enseignant afin de combler son besoin de proximité physique. Deuxièmement, l'attachement évoque le désir d'être bon et d'apprendre, c'est-à-dire que lorsqu'un élève est attaché à son enseignant, il voudra davantage mettre des efforts dans ses apprentissages puisqu'il aura une réponse positive de la part de son enseignant. Troisièmement, l'attachement influence la motivation et le choix. Ayant une personne mature et responsable comme «boussole», l'enfant sera mieux dirigé dans son cheminement ce qui lui permettra d'être davantage motivé à faire de bons choix. Lorsqu'un adulte est le point de repère de l'enfant, il a le pouvoir

³ Le concept de village d'attachements de Neufeld (2007) sera abordé à la section 2.5.

d'influencer le sens de l'identité ainsi que l'estime de soi de l'enfant. Grâce au lien d'attachement, l'adulte peut orienter l'enfant. Neufeld (2007) mentionne que dans le cadre scolaire, l'enseignant oriente l'élève en le familiarisant avec son nouvel environnement, en lui expliquant ce qui se passe et ce qui va arriver, qui est qui et où est quoi. Quatrièmement, l'attachement permet d'émettre des consignes aux élèves et d'avoir leur attention et de l'influence sur leurs actions. Lorsque des élèves sont attachés à leur enseignant, celui-ci peut diriger la classe puisque les élèves sont naturellement portés à le suivre et à écouter ce qu'il dit, donc il peut enseigner dans un meilleur climat. Finalement, le dernier bienfait résume tous les bienfaits précédents puisqu'il s'agit de la possibilité d'exercer une saine autorité puisque grâce à l'attachement, un contexte favorisant l'apprentissage est créé et cela permet d'avoir une meilleure gestion de la classe et des comportements des élèves.

2.4 La création d'un village d'attachements

Pour Neufeld (2007), créer un village d'attachements à l'enfant consiste à faire en sorte que l'enfant ait autour de lui un réseau d'adultes matures et responsables, capables de s'occuper de lui et de l'aider dans son développement. La personne ayant un lien d'attachement avec l'enfant (souvent les parents), doit servir d'agent de rapprochement (ou de pont d'attachement), c'est-à-dire qu'il se sert de son lien d'attachement avec l'enfant pour lui faire accepter de nouvelles personnes dans sa vie. L'importance de ce réseau n'est pas le titre de chaque personne, mais bien qui il sera pour l'enfant au niveau de l'attachement. Dans une école, les parents devraient donc présenter leur enfant à l'enseignant. Une fois que le lien d'attachement est fait avec celui-ci, cet enseignant peut par la suite servir de pont d'attachement vers les autres adultes responsables de l'école, comme les spécialistes, les surveillants du dîner et dans le cas qui intéresse cette recherche, les enseignants en allègement de tâche. Neufeld (2007) précise que lorsqu'un village d'attachements est créé, il faut continuer à cultiver les rapports afin de solidifier le lien d'attachement de l'enfant.

Buhrmester (1992, dans Bee et Boyd, 2003, p.202) ajoute que durant les années scolaires, l'enfant aura toujours besoin d'être sécurisé par ses parents, c'est-à-dire qu'il comptera sur leur présence, leur soutien et leur affection. De plus, il est toujours profondément influencé par leur jugement. Selon Lieberman, Doyle et Markiewicz (1999, dans Bee et Boyd, 2003, p.202), la qualité de l'attachement de l'enfant à ses parents est associée à son habileté à maintenir son amitié avec ses pairs. Anan et Barnett (1999, dans Bee et Boyd, 2003 p.202) ajoutent que les attitudes positives envers les pairs sont associées au type d'attachement des enfants de cet âge. Il peut donc être important pour les parents de jouer les «ponts d'attachement» vers les enseignants et les personnes qui interviendront auprès de leur enfant.

2.5 Les styles d'attachement

Il existe quatre styles d'attachement proposés par Ainsworth (1978, dans Bee et Boyd, 2003, p.128). Chaque enfant développe un style durant ses premières expériences de vie. Le modèle qu'il développera influencera une grande partie de sa vie. Le tableau 2 (p.40) explique les quatre styles d'Ainsworth.

Selon Bowlby (1969, dans Bee et Boyd, 2003, p.130), ces styles internes de l'attachement et des relations avec les autres deviennent propres à l'enfant vers l'âge de 4 ou 5 ans. L'enfant les transpose alors dans ses relations et son style devient ainsi plus résistant au changement. L'enfant tentera alors d'imposer son style dans ses nouvelles relations, y compris avec ses enseignants et ses pairs.

Cloutier *et al.* (2005) définissent les effets probables d'un attachement sécurisant. Ces effets sont les suivants :

- meilleure sociabilité avec les pairs et les adultes;
- meilleure estime de soi;
- plus grande indépendance;
- moins de comportements agressifs;

- plus d'empathie;
- moins de problèmes de comportements;
- meilleure persévérance dans la résolution de problèmes ou dans l'exécution.

L'attachement sécurisant est donc le plus sain des quatre modèles d'attachement proposés par Ainsworth (1978).

Tableau 2
Styles d'attachement selon Ainsworth (1978)

Styles d'attachement	Définitions
Attachement sécurisant	Modèle caractérisé par le fait que l'enfant recherche la proximité de ses parents après une séparation ou un stress et qu'il a recours à eux comme base de sécurité pour explorer son environnement. Il manifeste clairement qu'il a besoin d'aide. Se tourne vers l'adulte pour qu'il lui réponde.
Attachement insécurisant de type fuyant	Modèle caractérisé par le fait que l'enfant évite le contact avec les parents après une séparation et ne manifeste pas de préférence entre des étrangers et ses parents. Il essaie de gérer la situation par lui-même, développe trop vite une forme d'autonomie.
Attachement insécurisant de type ambivalent	Modèle caractérisé par le fait que l'enfant manifeste peu de comportements d'exploration, qu'il semble grandement perturbé lorsqu'il est séparé de ses parents, et que ces derniers ne parviennent pas vraiment à le consoler et à le rassurer lorsqu'ils sont de retour. Il manifeste sa détresse de manière exagérée parce qu'il n'est pas certain qu'il aura une réponse.
Attachement insécurisant de type désorganisé	Modèle caractérisé par le fait que l'enfant semble troublé ou inquiet après une séparation et adopte des comportements contradictoires envers ses parents, comme se diriger vers sa mère tout en regardant ailleurs. Il présente des comportements incohérents, qui manquent de suite et d'unité. Ne sait pas comment agir lorsqu'il se sent en détresse. Peut se mettre à pleurer, mais en s'éloignant de l'adulte.

Source : Bee, H. et Boyd, D. (2003). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain* (Trad. par F. Gosselin) (2^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (2002) et Tabulsy, G.M. (2009). Entrevue. *Revue RND*, septembre-octobre 2009.

2.6 Les modes d'attachement selon Neufeld

Neufeld (2007, 2008) propose six modes d'attachement qui sont aussi les racines de l'attachement. Ces six modes vont de la plus simple à la plus complexe et se développent dans un ordre précis dans les premières années de vie de l'enfant. Les plus simples (attachement par les sens et par la similitude) sont des modes beaucoup plus primitifs que les dernières (attachement par les émotions et par la démonstration d'une vulnérabilité) qui sont beaucoup plus vulnérables. La figure 1 présente les six modes de Neufeld (2008). Un enseignant devrait-il essayer d'intervenir à l'aide de ces six modes d'attachement afin que tous les élèves de sa classe se sentent interpellés par lui? Est-il possible qu'un enseignant en allègement de tâche puisse en faire autant?

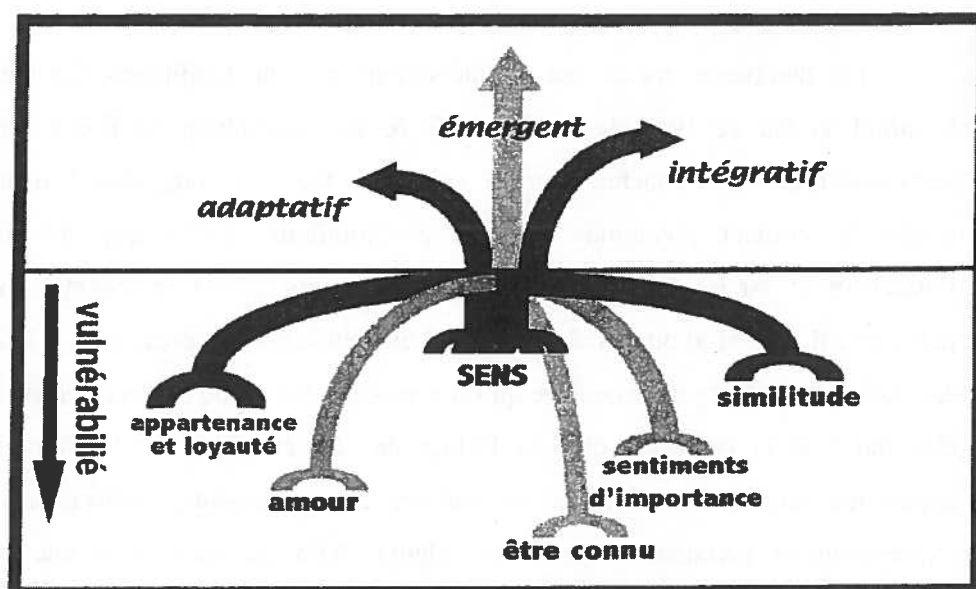


Figure 1 : Les six modes d'attachements de Neufeld (2008)

Source : Neufeld, 2008 dans Boutet, C. et Robillard, R.. Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement du préscolaire et primaire, Diplôme de deuxième cycle (APR-845, La relation d'attachement en enseignement, hiver 2011)

2.6.1 *Les sens*

Le premier mode est l'attachement par les sens. La proximité physique est la raison de ce mode d'attachement. Les sens permettront au jeune bébé de s'attacher à la personne responsable de répondre à ses besoins, ce qui lui permettra de se sentir en sécurité. L'odorat, la vue, l'ouïe ou le toucher répondent au besoin de l'enfant d'être près de la personne à qui il est attaché. La proximité est recherchée inconsciemment par l'enfant qui fait des efforts pour la préserver. Celui-ci est inquiet de toute séparation physique d'avec cette personne. Le rôle de l'adulte à ce mode est d'aider l'enfant à préserver son besoin de contact et à garder près de lui son objet d'attachement malgré une séparation physique. Lorsqu'une personne est immature, elle s'en remettra davantage à ce mode d'attachement. (Neufeld, 2007, 2008)

2.6.2 *La similitude*

Le deuxième mode est l'attachement par la similitude (identification). L'enfant vivant ce type de mode s'efforce de ressembler ou d'être pareil aux personnes à qui il est attaché. Pour lui, «c'est une façon de compenser l'incapacité de garder le contact physique» (Boutet et Robillard, 2011) que lui permettait l'attachement par les sens. Il tient compte des points qu'il a en commun avec cette personne. Il tente d'avoir la même forme d'existence ou d'expression par imitation et émulation. L'enfant vise à ne faire qu'un avec cette personne et imite ses gestes. Pour être pareil à la personne qui est l'objet de son attachement, l'enfant aura une apparence semblable, affichera les mêmes comportements, utilisera les mêmes expressions et partagera les mêmes valeurs. Afin de «conserver une proximité physique avec sa figure d'attachement tout en étant éloigné physiquement, l'enfant assumera généralement les gestes, les maniérismes, les expressions, les préférences et les points de vue de celle-ci.» (*Ibid.*) Ce mode se manifeste grandement dans l'acquisition du langage et la transmission de la culture, d'où l'importance de l'attachement envers un adulte et non envers les pairs de son âge qui n'ont pas encore toute la culture et toutes les ressources pour aider l'enfant dans son développement. (Neufeld, 2007, 2008)

2.6.3 *L'appartenance et la loyauté*

Le troisième mode d'attachement touche l'appartenance et la loyauté. L'enfant revendique la propriété de la personne. Il «déclare que l'objet ou la personne d'attachement lui appartient.» (Boutet et Robillard, 2011) Cette possessivité peut engendrer des conflits cruels et très intenses, c'est-à-dire que l'enfant vivant ce type d'attachement prendra le parti de la personne à qui il est attaché et lui sera fidèle et dévoué. Lorsque l'enfant est attaché par ce mode d'attachement, il veut la réussite de cette personne, il ne dit des choses que positives à propos d'elle, lui sert et obéit. Ce mode est le niveau minimal nécessaire à l'enseignement, car c'est à partir de ce stade que l'enfant développe un instinct d'obéissance naturel. (Neufeld, 2007, 2008)

2.6.4 *La reconnaissance de l'autre*

Le quatrième mode d'attachement consiste à compter pour quelqu'un. L'enfant désire être important pour une personne en comptant aux yeux de celle-ci. Il aime voir la joie sur les visages des êtres qui lui sont chers et cherche à plaire et à gagner l'approbation de ses figures d'attachement. Souvent à l'âge préscolaire, l'enfant sera extrêmement sensible aux signes que lui envoient ses figures d'attachement. En bref, «il vivra pour les sourires de ceux à qui il est attaché.» (Boutet et Robillard, 2011) S'il ne se sent pas important pour cette personne, il se sentira très vite abandonné. Dans ce mode d'attachement, «les enfants recherchent les signes et les histoires qui confirment leur importance». Par contre, «ce mode rend les enfants vulnérables aux blessures puisqu'ils sont davantage sensibles aux regards de mécontentement et de désapprobation». (*Ibid.*) (Neufeld, 2007, 2008)

2.6.5 *L'intimité affective*

Le cinquième mode vise l'attachement par les sentiments et les émotions. L'enfant cherche l'intimité en passant par des sentiments d'amour, d'affection et de chaleur. Il est moins vulnérable à la séparation physique d'avec son parent. Les personnes qui n'atteignent pas ce niveau d'attachement se retournent souvent vers les

pairs, car s'attacher aux pairs rend moins vulnérable que s'attacher à une personne significative et mature. (Neufeld, 2007, 2008)

2.6.6 L'intimité psychologique

Le sixième et dernier mode d'attachement consiste à se faire connaître, donc à démontrer son intimité psychologique et sa vulnérabilité. Neufeld (2005) précise qu'il «n'y a pas d'intimité qui puisse surpasser le sentiment de se savoir connu et de se sentir malgré cela aimé, accepté, accueilli, bienvenu et invité à exister» (Neufeld et Maté, 2005, p.47). Ce mode d'attachement est rare puisqu'il nécessite une grande vulnérabilité. (Neufeld, 2007, 2008) À l'école, un enfant se sentira attaché à une personne lorsque celle-ci le connaîtra. Il vivra alors une expérience non seulement physique, mais aussi psychologique. Dans ce mode d'attachement, l'enfant est capable de partager ses secrets sans crainte de ne plus se faire aimer ou d'être jugé. Il démontrera ainsi sa vulnérabilité, car l'autre personne aura accès à son intimité.

Ces six modes d'attachement cachent le même désir d'intimité et de relation. Un attachement sain représente l'entrecroisement de ces six modes formant un cordon solide et ayant comme objectif de préserver l'intimité, et ce, même dans les conditions les plus difficiles. Un enfant bien attaché dispose de plusieurs manières de rester proche, c'est-à-dire de ne pas s'éloigner des autres même s'il est physiquement séparé des personnes à qui il est attaché. Tout au long de son développement, l'enfant pourra vivre un blocage, ce qui ne lui permettra pas de développer les modes supérieurs. Le mode d'attachement auquel est rendu l'élève fournit un indice sur son comportement et les interventions nécessaires pour répondre à ses besoins. Pour un enseignant en allègement de tâche, il peut être difficile de connaître le cordon de chaque élève puisqu'il est peu souvent en classe.

2.7 L'enfant non attaché

Dans un contexte de classe, Neufeld (2008) propose les caractéristiques de l'enfant non attaché. Le tableau 3 présente ces caractéristiques. Pour un enseignant en allègement de tâche, et même pour l'enseignant-titulaire, il peut être difficile d'enseigner à des élèves ayant ces caractéristiques, car il n'y a aucun contexte d'attachement permettant l'apprentissage.

Tableau 3

Caractéristiques des enfants non attachés dans un contexte scolaire

1.	Ils ne sont pas disposés à porter attention et à écouter leur enseignant.
2.	Ils ne sont pas enclins à dépendre de l'enseignant et à solliciter leur aide.
3.	Ils ne se tournent pas vers leur enseignant pour leur servir de point de repère.
4.	Ils ne sont pas disposés à suivre les indications et signaux de leur enseignant.
5.	Ils ne sont pas enclins à prendre leur enseignant comme modèle.
6.	Ils ne s'en remettent pas naturellement à leur enseignant.
7.	Ils ne cherchent pas à gagner la faveur de leur enseignant.
8.	Ils ne sont pas réceptifs à l'influence de leur enseignant.
9.	Ils ne sont pas enclins à se montrer bons pour leur enseignant.
10.	Ils n'ont pas spontanément envie de travailler pour leur enseignant, ni de faire en sorte que tout se passe bien pour celui-ci.

Source : Neufeld, G. (2008). *Les facteurs de l'enseignabilité* (6 disques). Vancouver : Institut Neufeld.

De son côté, Noël (2003) constate que lorsque l'enfant n'obtient pas réponse à ses besoins physiques et émotifs de la part de la personne qui s'occupe de lui, de multiples conséquences peuvent subvenir dans différents aspects du développement de l'enfant. Le tableau 4 (p.47) présente les déficits d'attachement présentés par cette auteure en lien avec la personnalité de l'enfant. Une gravité de ces conséquences peut être observée.

Tableau 4
Conséquences en lien avec la personnalité de l'enfant

Conséquences présentées par Noël (2003)
<ul style="list-style-type: none"> • Croit qu'il n'a pas de valeur aux yeux des autres. Croit qu'il est «méchant». • Son estime de lui-même ne peut se construire positivement. • Peut vivre une dépression, une perte d'espoir et de l'impuissance. • Peut vivre une tristesse accablante, un isolement. • Peut avoir des comportements autodestructeurs ou des pensées suicidaires. • Peut tenter de se suicider. • Exprime sa détresse par des comportements désorganisés ou agressifs, des conduites antisociales ou des manifestations d'ordre somatique (maux de tête ou de ventre, vomissements). • Ressent une rage persistante et diffuse qu'il arrive difficilement à expliquer. • A de la difficulté à maîtriser leurs émotions. • Démonstre une grande intolérance à la frustration et une incapacité à gérer les délais. • Manifeste de l'agressivité difficile à supporter pour leur entourage. • N'arrive jamais à développer une réelle autonomie émotionnelle, une sécurité intérieure. • A une phobie des situations nouvelles ou a tendance à toujours s'en remettre à l'opinion des autres. • N'a pas de sens critique. Peut développer un tempérament de suiveur. • Est très vulnérable aux influences extérieures.

Source : Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons : Le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Éditions Sciences et Culture.

Le tableau 5 (p.48) présente les conséquences d'un déficit d'attachement à deux différents niveaux, la socialisation de l'enfant et son développement intellectuel. Peu importe la sphère de développement, un impact important est présent dans la vie sociale de l'enfant et ce, avec les différentes personnes qu'il rencontrera tout au long de son parcours de vie.

Guedeney et Guedeney (2002) affirment que «la particularité des troubles que les enfants présentent suggère que des mesures plus fines et mieux focalisées sur les spécificités de leur comportement seraient préférables aux mesures plus couramment utilisées, axées sur l'internalisation et l'externalisation». (p.124)

Tableau 5

Conséquences en lien avec la socialisation et le développement intellectuel

Sur la socialisation de l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> • Se détache progressivement des relations, se retourne des relations et ne compte plus que sur lui-même pour satisfaire ses besoins. • Abandonne l'idée qu'on puisse répondre à ses besoins • Devient incapable de s'engager dans une relation, de demander de l'aide et de se laisser réconforter, car tout engagement comporte maintenant pour lui un risque d'abandon.
Sur le développement intellectuel de l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> • Apprend le langage plus difficilement. • Déficit au niveau du développement de la curiosité, de la créativité, de l'autonomie, des capacités d'abstraction, des aptitudes de résolution de problèmes, de l'intégration de la notion de temps. • Est moins explorateur. • Est continuellement inquiet, sur ses gardes, donc n'a pas l'énergie pour se consacrer aux apprentissages et à l'étude.

Source : Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons : Le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Éditions Sciences et Culture.

3. L'ATTACHEMENT DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Jusqu'à maintenant, l'attachement et l'importance du lien d'attachement ont été présentés. L'attachement de l'enfant est quelque chose d'important dans toutes les sphères de sa vie et surtout dans sa vie scolaire puisque c'est le contexte d'attachement qui lui permettra d'apprendre. Selon Royer (2010), «favoriser l'attachement à l'école, c'est faire en sorte que l'environnement communique de manière constante à l'individu qu'il y est accepté, en sécurité et qu'il va continuer de l'être.

3.1 L'attachement en classe

Peu d'études ont été élaborées dans le domaine de l'attachement des enseignants et de leurs élèves. Au début des années 1970, les études de Silberman

(1971, dans Cloutier *et al.*, 2005, p.416) ont expliqué qu'un enseignant est plus souvent attaché aux élèves qui réussissent bien, qui participent et se conforment aux règles de la classe tout en faisant peu de demandes. Selon cet auteur, les enseignants s'intéresseraient davantage aux élèves qui font des demandes pertinentes, et ce, malgré qu'ils ne soient pas les meilleurs au niveau académique. De plus, ils seraient plus indifférents à l'égard des enfants réservés et silencieux avec lesquels ils n'ont que peu d'interactions. Une certaine sensibilité aux variables personnelles et contextuelles est donc présente dans la relation maître-élève, ce qui peut présenter une fragilité dans la relation. La relation maître-élève, et par le fait même l'attachement, est néanmoins au cœur de la mobilisation de l'élève dans le travail de la classe. (Cloutier *et al.*, 2005)

Selon Neufeld et Maté (2005), les enseignants doivent inviter les élèves à dépendre d'eux, c'est-à-dire de laisser les enfants libres de s'appuyer sur eux sans ressentir de honte parce qu'ils ont des besoins. De plus, ils doivent leur donner l'impression qu'ils ont des points communs et leur manifester leur loyauté en prenant parti pour eux.

L'attention et l'intérêt sont des préalables très efficaces à la connexion, et les marques d'affection ont un grand pouvoir. Les chercheurs ont observé que la chaleur émotionnelle, le plaisir et l'émerveillement figurent en haut de la liste des activateurs efficaces de l'attachement. (Neufeld et Maté, 2005, p.278)

Inviter un élève à la dépendance consiste à lui faire comprendre qu'il peut faire confiance à son enseignant, qu'il peut compter sur lui et s'abandonner à lui. L'élève doit savoir qu'il peut toujours s'adresser à l'enseignant lorsqu'il a besoin d'aide. Il doit surtout comprendre que c'est normal qu'il ait besoin de son enseignant. (*Ibid.*)

Breton (2009) a observé les comportements des enfants en classe en lien avec les styles d'attachement d'Ainsworth (1978). Le tableau 6 (p.50) présente ses

comportements en rapport avec le style de l'élève. Le sentiment de l'enseignant vis-à-vis chaque style est aussi présenté.

Tableau 6

Comportements en classe selon les styles d'attachement d'Ainsworth (1978)

Styles d'attachement	Comportements de l'élève	Sentiment de l'enseignant
Sécurisé	Participe activement. Respecte les consignes même en l'absence de l'adulte. Poursuit ses activités que l'adulte soit près de lui ou non. Lorsqu'en difficulté, demande l'aide de l'adulte. Se réfère à l'adulte.	Sentiment d'être utile et valorisé.
Évitant	Se tient loin de l'adulte. Semble s'auto-suffire, ne se réfère pas à l'adulte pour combler ses besoins. Joue en parallèle avec les autres enfants.	Sentiment d'être inutile.
Ambivalent-résistant	Se tient près de l'adulte ; s'accroche à l'adulte quand celui-ci s'éloigne. Dérange, crie, frappe pour un oui ou un non. Difficilement apaisé. Négocie sans fin, comme s'il était insatiable ; semble constamment insatisfait.	Sentiment d'être à bout de souffle.
Désorganisé	Court, bouscule, semble incapable de jouer. La proximité ne semble pas l'apaiser et l'éloignement le fait s'agiter. Veut tout décider lui-même. Donne des ordres à l'adulte. Contrôle toutes les interactions.	Sentiment d'incompétence.

Source : Breton, D. (2009). La théorie de l'attachement fait des petits! *Centre jeunesse – Revue objectif prévention*, (32), 1.

3.2 L'enseignant en tant que figure d'attachement

Howes (1999, dans Prior et Glasser, 2010, p.71) présente trois critères associés aux soignants professionnels⁴ pour qu'ils agissent en tant que figure d'attachement. Les enseignants sont considérés par cet auteur comme des figures d'attachement alternatives. Les trois critères de Howes sont donc les suivants :

⁴ Selon cet auteur, un enseignant est considéré comme un soignant naturel, car il est un donneur de soins de substituts. (Prior et Glasser, 2010, p.11)

1. Fourniture de soins physiques et émotionnels,
2. Continuité ou cohérence dans la vie de l'enfant,
3. Investissement émotionnel dans l'enfant.

Pour pouvoir être une figure d'attachement significative, l'enseignant se doit de répondre à ces trois critères. Mais dans la situation d'un enseignant en allègement de tâche, est-il réaliste de croire qu'il pourra agir comme une figure d'attachement ayant ces trois critères? Un enseignant en allègement de tâche pourrait répondre au premier critère puisqu'il est apte à fournir des soins physiques ou émotionnels dans les moments où l'élève a un besoin particulier. Par contre, comme il est peut souvent en classe, il peut être difficile d'avoir de la continuité et une cohérence pour l'enfant lorsqu'il a plusieurs groupes et plus d'une école. Lorsque l'on veut investir dans une relation, il faut du temps. Faut-il croire qu'il est impossible pour un enseignant en allègement de tâche de s'investir dans une relation avec les élèves à cause de sa courte présence?

3.3 Les raisons pour lesquelles les élèves ne s'attachent pas à leur enseignant

Le lien d'attachement est quelque chose d'important pour créer un contexte d'apprentissage. Par contre, il n'est pas toujours facile de créer ce contexte dans une classe. Neufeld (2007) présente sept raisons pour lesquelles les élèves de la génération d'aujourd'hui ne s'attachent pas à leur enseignant. Les sept prochains points présentent chacune de ces raisons.

3.3.1 L'absence d'attachement avec les parents

Lors des rentrées scolaires, les parents ne remettent pas leurs enfants dans les mains de l'enseignant, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas toujours présents lors de la première journée d'école pour présenter leur enfant à son nouvel enseignant. Ils ne transmettent donc pas leur attachement à l'enseignant pour que l'enfant voie qu'il peut faire confiance à cette personne puisque ceux-ci lui font confiance. Le village d'attachements ne se crée pas dans ces conditions, car les parents n'agissent pas

comme agent de rapprochement. Les rapports entre les parents et les enseignants devraient être cultivés afin d'offrir un village d'attachements à l'enfant qui lui permettra d'avoir un contexte favorable à l'apprentissage grâce à l'attachement qu'il aura pour l'enseignant. Concernant l'enseignant en allégement de tâche, il est rare dans le contexte scolaire actuel, que celui-ci puisse être dans la classe en même temps que l'enseignant-titulaire afin que celui-ci (figure principal d'attachement à l'école) puisse remettre les enfants entre les mains de l'enseignant en allégement de tâche. (Neufeld, 2007)

3.3.2 L'incapacité pour l'enfant de développer un attachement profond envers leurs parents

Dans la société d'aujourd'hui, les enfants ne semblent pas s'attacher profondément à leurs parents. Ils ne peuvent donc pas avoir d'autres attachements, car ils n'ont pas développé des modes d'attachement de niveaux plus élevés. (Neufeld, 2007) Nous pouvons nous questionner à savoir quelles sont les raisons qui font en sorte qu'ils s'attachent peu à leurs parents et quel est l'impact dans le cheminement scolaire des enfants.

3.3.3 L'incapacité des enseignants à communiquer que l'attachement est une bonne chose

Les enseignants semblent peu informés sur le concept d'attachement. Ils ont alors de la difficulté à créer un contexte d'attachement facilitant la vie scolaire des élèves. Ils ne savent pas toujours que c'est la base de la relation avec eux. (Neufeld, 2007)

3.3.4 La timidité et l'incapacité correspondante d'entrer en relation

La timidité est un instinct d'attachement. Un enfant n'est timide qu'avec les personnes auxquelles il n'est pas attaché. La timidité est nécessaire pour protéger les attachements existants. Lorsque l'enseignant en allégement de tâche arrive en classe, il se peut donc que l'enfant soit timide puisqu'il ne le connaît pas beaucoup. L'enseignant se doit donc de respecter cette timidité et d'intervenir selon l'ouverture

de l'enfant. Avec le temps et la création d'un lien d'attachement, la timidité de l'enfant diminuera avec l'enseignant en allégement de tâche. L'enseignant-titulaire pourrait aider leur relation en incluant l'enseignant en allégement de tâche dans le village d'attachements de l'enfant. (Neufeld, 2007)

3.3.5 L'existence d'attachements concurrents

Parfois, un enfant est attaché à un adulte. Dans certains cas, l'enfant ne se permettra pas de créer des attachements avec d'autres personnes, c'est-à-dire qu'il ne pourra pas avoir un attachement avec son enseignant, car cet attachement viendrait en concurrence avec ses parents. L'enfant doit être attaché de façon profonde afin de pouvoir s'attacher à plusieurs personnes, d'où l'importance pour le parent de créer un village d'attachements pour son enfant. Dans les classes où il y a deux enseignants qui se partagent la tâche, l'enseignant en allégement devient un autre attachement et le risque est que cet attachement devienne concurrent à celui de l'enseignant-titulaire. Il est donc important que les deux enseignants fassent leur rôle de pont d'attachement pour l'enfant afin d'avoir un contexte d'apprentissage en tout temps en classe. (Neufeld, 2007)

3.3.6 Le détachement défensif

Lorsqu'un attachement devient souffrant (problèmes familiaux graves, etc.), un enfant peut se détacher défensivement. Il fera comme si l'attachement n'existe plus. Il résistera et évitera tous les contacts. Ce sera une façon pour lui de se protéger émotionnellement. Dans un cas comme celui-ci, il sera très difficile pour l'enseignant de créer un lien d'attachement, car l'enfant sera sur ses gardes. (Neufeld, 2007)

3.3.7 L'incapacité d'apprivoiser l'élève

Dans les classes modernes, il y a une diversité d'élèves causée par le vécu de ceux-ci, leur famille et leurs caractéristiques individuelles. Les enseignants doivent donc faire davantage d'efforts pour encadrer et compenser pour les blocages de

chacun des élèves. L'enseignant en allégement de tâche aura encore moins de temps pour connaître les élèves, et ce, malgré la grande diversité d'élèves. (Neufeld, 2007)

3.4 Étapes pour aller chercher l'instinct d'attachement chez l'enfant

Neufeld (2008) propose quatre étapes pour aller chercher l'instinct d'attachement chez un enfant. La première consiste à se placer gentiment face à celui-ci de façon à aller chercher son regard. L'enfant doit donner son accord pour entrer en relation avec l'adulte. Celui-ci ne doit pas forcer l'enfant, il doit attendre que le signal soit donné par celui-ci. La deuxième étape consiste à offrir un contact, un geste de proximité, pour servir de prise à l'enfant. L'enseignant doit montrer à l'élève qu'il est de son côté en le défendant. Il doit présenter des similitudes avec l'élève afin que celui-ci s'attache à lui. Pour la troisième étape, l'enseignant invite l'enfant à s'en remettre à lui. Il l'invite à une saine dépendance en lui disant qu'il s'occupera de lui et qu'il pourra lui faire confiance. La dernière étape permet d'agir comme un point de repère pour l'enfant. Tout comme l'enseignant-titulaire, l'enseignant en allégement de tâche devra passer par ces mêmes étapes afin de créer un lien d'attachement avec les élèves.

Grâce aux recherches et aux écrits mentionnés plus haut, une constatation peut être faite : le lien d'attachement fournit les bases pour permettre un enseignement. Sans ce contexte d'attachement, il est difficile pour l'élève d'apprendre et d'avancer dans son parcours scolaire. L'enseignant se doit donc de créer ce contexte d'attachement afin de permettre à l'élève de recevoir un enseignement. Mais dans une situation d'allégement de tâche, est-il possible de créer un lien d'attachement avec les élèves? Si oui, comment l'enseignant peut-il atteindre cet objectif? C'est ce que vise cette recherche, c'est-à-dire que nous désirons créer un guide susceptible de favoriser un lien d'attachement entre les élèves et leur enseignant en allégement de tâche. Dans le prochain chapitre, les choix méthodologiques de cette recherche seront présentés. Les étapes de création du guide seront aussi expliquées.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Afin d'élaborer un guide d'activités et d'interventions susceptibles de créer un lien d'attachement entre l'élève et l'enseignant en allègement de tâche, il est essentiel de définir et de justifier l'orientation méthodologique que prendra cette recherche.

Dans ce chapitre, nous présenterons donc le cadre méthodologique en justifiant les choix que nous avons effectués en ce qui concerne l'approche, la méthode, l'intention de recherche, l'enjeu de recherche ainsi que le type de recherche que nous ferons.

1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

Le tableau 7 présente les choix que nous avons faits et a pour but de faciliter la compréhension de l'orientation méthodologique que nous avons donnée à notre recherche.

Tableau 3
Choix méthodologiques de la recherche

Approche qualitative
Méthode déductive
Recherche appliquée
Enjeu pragmatique
Recherche de développement d'objet.

1.1 L'approche qualitative

L'approche qualitative se veut une méthode visant à qualifier les phénomènes plutôt qu'à les mesurer comme le veut la méthode quantitative. (Angers, 2000) Notre recherche tentera de comprendre la réalité des enseignants en allègement de tâche afin de trouver des moyens concrets pour favoriser la création d'un lien d'attachement avec leurs élèves. L'avantage de la recherche qualitative est qu'elle se préoccupe du social proche, c'est-à-dire là où le rapport social prend forme. De plus, elle aide à comprendre le déploiement des processus sociaux en s'attardant à démontrer comment les personnes les vivent. (Deslauriers, 1991)

Selon Giroux et Tremblay (2002), l'approche qualitative est utilisée lorsque peu de recherches ont été réalisées sur un phénomène. Notre choix d'utiliser cette approche est donc confirmé puisqu'au Québec, aucune recherche n'a été réalisée sur l'attachement des élèves en lien avec la situation des enseignants en allègement de tâche.

1.2 La méthode déductive

Comme le suppose Lacasse (1991), la méthode déductive permet de faire l'analyse d'une situation particulière à partir d'une théorie générale. Dans cette recherche, nous tenterons d'appliquer la théorie de l'attachement à la situation des enseignants en allègement de tâche. C'est en se basant sur cette théorie que nous tenterons de trouver des outils, des activités et des interventions susceptibles de créer un lien d'attachement entre l'élève et les enseignants. Ceci ayant pour but de répondre aux besoins des enseignants qui éprouvent de la difficulté à créer un lien d'attachement avec leurs élèves à cause de leur situation professionnelle.

La méthode déductive se rattache aussi à un souci de démontrer les relations construites (Lacasse, 1991), c'est-à-dire que dans cette recherche, pour répondre aux

besoins des enseignants, nous tenterons d'établir des relations entre la théorie de l'attachement et la situation des enseignants en allègement de tâche. Précédemment, nous avons établi l'hypothèse que l'utilisation d'outils, d'activités et d'interventions basés sur la théorie de l'attachement pourrait aider ces enseignants à créer un lien avec leurs élèves. Notre hypothèse génère donc la recherche comme le propose Lacasse (1991).

1.3 La recherche appliquée

Les recherches en sciences humaines peuvent avoir deux intentions. Une recherche fondamentale porte sur des théories et des principes de base visant à accroître les connaissances dans un domaine donné et ce, sans préoccupations concernant les implications pratiques. Une recherche appliquée apporte des éclaircissements sur un problème à l'aide d'applications pratiques. (Angers, 2000) Notre recherche est une recherche appliquée puisque notre objectif est de trouver des solutions concrètes lorsque les enseignants en allègement de tâche désirent que leurs élèves s'attachent à eux.

Legendre (2005) définit la recherche appliquée comme une « recherche utilisant des théories, des principes et plus généralement des connaissances pour résoudre des problèmes pratiques » (p. 1145). Dans notre recherche, nous partirons de la théorie de l'attachement et des connaissances de la situation des enseignants en allègement de tâche pour trouver des solutions pour créer un lien d'attachement entre les élèves et ces enseignants.

1.4 L'enjeu pragmatique

Selon Van der Maren (1999), quatre types d'enjeu sont possibles dans les pratiques de recherches : l'enjeu nomothétique, l'enjeu pragmatique, l'enjeu politique et l'enjeu ontogénique. Notre recherche est orientée par un enjeu pragmatique

puisqu'elle doit résoudre un problème de fonctionnement des acteurs et des moyens et elle pose la question du «comment» comme le présente Van der Maren (1999) dans sa définition de l'enjeu pragmatique. Notre but étant de résoudre un problème de la pratique, nous voulons apporter des solutions concrètes, par un guide, à une problématique vécue par les enseignants en allègement de tâche en répondant à la question du «comment».

1.5 La recherche de développement d'objet

Trois genres de recherche sont proposés par Van der Maren (1999) pour répondre à la question de recherche dans un enjeu pragmatique : la recherche évaluative, la recherche intervention ou la recherche de développement d'objet. Nous avons choisi cette dernière puisqu'elle consiste à concevoir un outil ou un objet matériel, notre but étant de concevoir un guide composé d'activités et d'interventions susceptibles de créer un lien d'attachement entre l'élève et son enseignant en allègement de tâche. Nous croyons que ce genre de recherche est plus adapté, car il répond par un résultat concret et tangible que les enseignants pourront utiliser.

Van der Maren (1999) définit le recherche de développement d'objet comme étant une recherche qui « consiste, après une analyse de besoins, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (p.26). Nous élaborerons donc un guide contenant des outils, des activités et des interventions susceptibles de créer un lien d'attachement entre l'élève et son enseignant. Par contre, nous ne testerons pas le matériel, tel que proposé par Van der Maren (1999), mais un questionnaire d'évaluation sera remis aux participants afin de savoir si notre guide répond à certains de leurs besoins et s'il y voit une utilité dans leurs futurs allègements de tâche.

1.6 La production de matériel pédagogique

Pour Paillé (2005), il est possible de produire du matériel pédagogique d'une façon scientifique afin d'en faire profiter la communauté scientifique. Les étapes de cet auteur sont présentées dans le tableau 8 (p.60) et sont mis en relation avec les étapes de cette recherche. Dans celle-ci, les sept étapes de Paillé ont été choisies comme référence pour l'élaboration de notre guide.

2. DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Dans cette section, les étapes de cette recherche seront présentées. Pour faciliter la compréhension des choix effectués, les étapes sont comparées avec celles que propose Paillé (2005) comme étapes dans la production de matériel pédagogique. Ces comparaisons ainsi qu'un résumé des différentes étapes de notre recherche sont présentés dans le tableau 8 (p.60).

2.1 Les trois premières étapes de la recherche

L'explicitation du cadre conceptuel du guide, qui est la première étape proposée par Paillé (2005), a été divisée en trois parties, celles-ci représentant les trois premiers chapitres de cet essai. Jusqu'à maintenant, la problématique de cette recherche a été décrite dans le premier chapitre. Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel est élaboré à partir des concepts de la théorie de l'attachement et de la présentation de la clientèle visée, soit les enseignants ayant un ou des allègements de tâche comme tâche de travail. Finalement, le troisième chapitre présente les choix méthodologiques qui ont été faits pour cette recherche.

Tableau 4

Comparaison entre les étapes de production de matériel pédagogique
selon Paillé (2005) et les étapes de cette recherche

Étapes selon Paillé (2005):	Les étapes de cette recherche:
1- Explicitation du cadre conceptuel du matériel	1- Présentation de la problématique (chap. 1) 2- Explicitation du cadre conceptuel du guide en s'appuyant sur la théorie de l'attachement, les modèles et les modes de l'attachement, sur les caractéristiques de la clientèle, soit les enseignants en allègement de tâche (chap. 2)
2- Choix et justification du support du matériel (audio, vidéo, écrit, informatique)	3- Choix méthodologiques (chap. 3) 4- Collecte des données : validation de la définition, collecte et analyse des besoins et du vécu des enseignantes et enseignants concernant l'attachement avec leurs élèves, établissement du contenu du guide (interventions, activités et informations sur l'attachement) (chap. 4)
3- Choix et justification du format du matériel (conte, problèmes, jeu, exercices, etc.)	
4- Mise en forme des activités pédagogiques	
5- Vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel	5- Élaboration et présentation du guide ainsi que vérification de la correspondance avec le cadre conceptuel (chap. 5)
6- Mise à l'essai du matériel ou évaluation par les pairs	<i>*Pour cette recherche, il a été choisi de laisser l'évaluation du matériel à des recherches ultérieures.</i>
7- Réflexion sur l'activité même de production du matériel	6- Synthèse et apport de cette recherche en éducation (conclusion)

Inspiré de: Paillé, P. (2005). *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement*, Document non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département préscolaire et primaire.

2.2 La quatrième étape: la collecte des données

Contrairement à Paillé (2005), avant d'en arriver à l'élaboration du matériel pédagogique, une étape s'ajoute à notre recherche. La quatrième étape de cette recherche, qui constitue le quatrième chapitre de cet essai, vise à connaître les besoins des enseignants en allègement de tâche, à savoir leur niveau de connaissance de la théorie de l'attachement et à valider l'utilité d'un guide favorisant la création d'un lien d'attachement. L'objectif de cette étape est de s'assurer de la pertinence du guide et de la correspondance avec les besoins des enseignants vivant cette situation.

2.2.1 Sélection des enseignants

Pour ce faire, cinq enseignants du primaire ont été rencontrés pour une entrevue individuelle. Des critères de sélection ont été élaborés afin d'avoir des enseignants pouvant apporter un point de vue pertinent en lien avec notre sujet de recherche. Le tableau 9 présente les critères que nous avons retenus.

Tableau 5
Critères de sélection pour l'échantillon

Critères
<ul style="list-style-type: none"> • Tâche de moins de 40% dans une même classe et dans une même année scolaire. • Durée du contrat d'au moins deux mois. • Contrat obtenu dans l'une des cinq dernières années. • Souhait de participation à cette recherche.

Les enseignants en allègement de tâche ne faisant pas partie du personnel régulier d'une commission scolaire, les cinq participants à cette recherche ont été approchés pour leur correspondance aux critères énumérés plus tôt. Ce sont cinq personnes faisant partie des connaissances professionnelles de la chercheuse⁵. Certains ont été contactés en personne, d'autres par courriel. Les questions posées

⁵ Les cinq participants travaillent pour la commission scolaire des Hautes-Rivières.

durant l'entrevue (annexe C) leur ont été présentées afin qu'ils comprennent bien l'objectif de cette recherche. Ils avaient le droit d'accepter ou non de participer à l'entrevue individuelle.

Par la suite, une lettre de consentement a été remise aux personnes ayant accepté d'être interrogée afin de leur expliquer davantage les enjeux de cette recherche. Elle précisait que les enseignants participants seraient enregistrés oralement par l'utilisation d'une caméra et que la confidentialité serait assurée. Cela nous a permis de respecter les règles de l'éthique puisque les participants étaient au courant du motif de cette recherche dès le départ, ce qui leur permettait de collaborer en connaissance de cause, aspect important d'Angers (2000). Les noms des participants ne seront donc pas divulgués dans cette recherche afin de respecter les engagements qui leur ont été présentés. Un exemplaire vierge de la lettre de consentement peut être consulté à l'annexe A, mais les autorisations signées par les enseignants participants demeurent à la disposition de la chercheuse.

Finalement, les enseignants ont aussi rempli une fiche-technique (annexe B) afin que nous puissions avoir un portrait de leur vie professionnelle et pour s'assurer qu'ils répondaient bel et bien aux critères de sélection présentés précédemment.

2.2.2 Présentation des enseignants collaborant à la recherche

Dans notre recherche, cinq enseignants répondant aux critères ont été sélectionnés pour participer aux entrevues individuelles. Ils ont désiré participer à cette recherche puisqu'ils étaient directement touchés par les allégements de tâche et les conditions désagréables qui se rattachent à leurs conditions de travail. Ces enseignants n'ont pas tous le même nombre d'années d'expérience, mais ils ont tous déjà fait des allégements de tâche dans les cinq dernières années. C'est pour cette raison que nous considérons qu'ils ont l'expertise nécessaire pour cette recherche et ce, même s'ils sont de jeunes enseignants. Le tableau 10 (p.64) présente un portrait global de ces cinq enseignants. Le verbatim des entrevues réalisées avec ces

enseignants se retrouve en annexes D (enseignant A), E (enseignant B), F (enseignant C), G (enseignant D) et H (enseignant E).

2.2.3 L'entrevue semi-directive comme technique de collecte de données

L'entrevue de recherche a été choisie comme technique de collecte de données. Comme Angers (2000) le précise, l'entrevue permet de faire un prélèvement qualitatif en questionnant quelques individus. Afin de laisser un peu de lassitude aux personnes interviewées, nous avons choisi l'entrevue semi-directive; la lassitude étant un critère présenté par Lacasse (1991). Cela permettait d'avoir une structure d'entrevue globale, c'est-à-dire des questions⁶ préparées préalablement tout en pouvant intervenir en cours d'entrevue afin d'avoir davantage de précision. Cette technique de recherche « rend également possible un suivi immédiat et permet des questions de clarification au fur et à mesure que le processus évolue » (Lacasse, 1991, p.114).

En plus de connaître le vécu d'enseignants en allègement de tâche en lien avec l'attachement, ces entrevues ont permis de cibler les besoins de ces enseignants afin d'établir des balises pour l'élaboration de notre guide. L'objectif était aussi d'identifier les moyens déjà employés par ces enseignants pour développer un lien d'attachement avec leurs élèves malgré leur courte présence en classe. Cet objectif visait à enrichir notre guide. Le quatrième chapitre constitue donc une analyse de ces entrevues, ce qui nous permettra d'élaborer un guide basé sur de réels besoins.

⁶ Ces questions sont présentées en annexe C.

Tableau 6
Portrait global des enseignants interrogés

Enseignants	Années d'expérience lors de l'entrevue	Portraits des cinq dernières années d'enseignement	Formation reçue jusqu'à aujourd'hui
A	6 ans	2010-11 : 100% pour 5 groupes 2009-10 : 100% pour 5 groupes 2008-09 : 100% pour 9 groupes 2007-08 : 100% pour 1 groupe 2006-07 : 100% pour 1 groupe	- Baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire - Maîtrise, profil administration scolaire
B	3 ans	2010-11 : 80% pour 5 groupes 2009-10 : 100% pour 1 groupe 2008-09 : 100% pour 1 groupe 2007-08 : 62% pour 4 groupes 2006-07 : 100% pour 1 groupe	- Baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire
C	6 ans	2010-11 : 100% pour 1 groupe et 67% (10 groupes) 2009-10 : 91% pour 3 groupes 2008-09 : 55% pour 2 groupes (hiver 2009), 83% pour 4 groupes (automne 2008) 2007-08 : 93% pour le préscolaire et le primaire 2006-07 : 52% pour 6 groupes	- Baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire - Diplôme de deuxième cycle en cours
D	5 ans	2010-11 : 97% pour 6 groupes 2009-10 : 93% pour 6 groupes 2008-09 : 23% pour 2 groupes 2007-08 : 100% pour 1 groupe (pour une demi-année) 2006-07 : 75% pour 4 groupes	- Baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire - Diplôme de deuxième cycle en enseignement
E	11 ans	2010-11 : 15% pour 1 groupe 2009-10 : 15 % pour 1 groupe 2008-09 : congé de maternité 2007-08 : 50% au secondaire 2006-07 : 100% pour 1 groupe	- Baccalauréat en éducation physique au primaire et au secondaire

2.2.4 Le questionnaire d'entrevue

La chercheuse étant dans le milieu scolaire depuis quelques années, elle a pu remarquer qu'il y a peu d'informations et peu de formations sur l'attachement offertes au personnel enseignant. Le questionnaire a donc été conçu comme si les enseignants connaissaient peu de choses sur ce sujet afin d'avoir un plus large éventail de réponses. Il a été présenté en cinq sections : les perceptions des enseignants sur l'importance d'une bonne relation avec leurs élèves, leurs expériences passées au niveau de la relation, leurs connaissances sur la théorie de l'attachement, leurs besoins au niveau de l'attachement et l'utilité d'un guide favorisant la création d'un lien d'attachement. Le questionnaire a été bâti ainsi afin de partir du vécu de l'enseignant et de l'amener vers le sujet de l'attachement. Si nous avions seulement parlé de la théorie de l'attachement, c'est-à-dire sans partir de leur relation vécue avec les élèves, nous croyons que la collecte de données aurait été beaucoup moins réaliste par rapport à la situation des enseignants en allègement de tâche. Le but du questionnaire était donc de connaître les besoins des enseignants en lien avec leur vécu d'attachement, de voir leur niveau de connaissance de cette théorie et de voir si un guide leur étant destiné serait utile dans leur pratique.

2.2.5 L'utilisation de la captation audio et de l'analyse de contenu

Les entrevues qui ont été réalisées ont été enregistrées d'une façon auditive afin de pouvoir en analyser le contenu pour connaître le vécu et les besoins des enseignants sélectionnés. L'analyse de contenu est une technique indirecte qui permet d'examiner des documents au contenu non chiffré qui proviennent d'individus ou de groupes. Cela permet de faire un prélèvement quantitatif ou qualitatif. (Angers, 2000)

Dans cette recherche, les documents analysés sont les verbatims des entrevues réalisées avec les cinq enseignants (annexes D, E, F, G et H). De son côté, Lacasse (1991) ne considère pas l'analyse de contenu comme une technique de collecte de données. Selon cet auteur, cette technique serait une stratégie pour analyser une situation ou un phénomène. Dans cette recherche, l'analyse des entrevues est

considérée comme partie intégrante de notre démarche puisqu'elle permet de déterminer le niveau de connaissance sur la théorie de l'attachement des participants ainsi que leurs besoins en rapport avec les sujets de cette recherche.

2.3 La cinquième étape: élaboration et présentation du guide destiné aux enseignants à temps partiel ainsi que la vérification de sa correspondance avec le cadre conceptuel

Suite à la première étape, Paillé (2005) offre de choisir et de justifier le support et le format du matériel avant d'élaborer les différents contenus du matériel et d'ensuite vérifier la correspondance entre le matériel pédagogique et le cadre conceptuel. La cinquième étape de cette recherche constitue donc le rassemblement de ces deux aspects. Cette étape comportera deux sections. La première sera l'élaboration du guide visant la création d'un lien d'attachement ainsi que sa présentation. La deuxième section vérifiera la correspondance du contenu du guide avec le cadre conceptuel et les données des entrevues.

2.3.1 L'élaboration et la présentation du guide

Avant la rédaction du cinquième chapitre, un guide destiné aux enseignants en allègement de tâche a été conçu. Pour l'élaboration de ce guide, diverses sources ont été utilisées dont les commentaires faits par les enseignants interrogés dans l'étape précédente ainsi que des idées trouvées dans différents ouvrages d'auteurs et chercheurs. La dernière source du contenu du guide constitue les propres expériences de la chercheuse en tant que praticienne.

2.3.2 La vérification de sa correspondance avec le cadre conceptuel

Cette étape de la recherche consistera à démontrer la correspondance entre les différentes sections du guide et le cadre conceptuel élaboré au deuxième chapitre. Cette étape est proposée Paillé (2005) dans sa démarche de recherche.

Pour faire cette démonstration, nous analyserons la correspondance du guide avec la situation de travail des enseignants en allégement de tâche, c'est-à-dire que nous justifierons le réalisme des éléments du guide dans une courte présence en classe de ces enseignants. De plus, une vérification au niveau de la correspondance avec la théorie de l'attachement sera élaborée afin de voir si le contenu du guide respecte les éléments de cette théorie.

2.4 Le choix de ne pas évaluer la banque d'activités d'enrichissement

Paillé (2005) propose dans ses différentes étapes la mise à l'essai du matériel ou l'évaluation de celui-ci par les pairs. Cette étape se concrétiserait suite à la vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel pédagogique et le cadre conceptuel. Il aurait été possible dans cette recherche de demander aux enseignants interrogés au départ d'analyser le guide en donnant leur commentaires lors d'une deuxième entrevue. Ces entrevues auraient pu être enregistrées et analysées par la suite.

Dans notre démarche de recherche, il a été choisi de ne pas inclure cette étape d'évaluation, bien que pertinente, afin de réduire l'ampleur de la recherche. Par contre, un questionnaire sommaire sera proposé aux enseignants participants afin d'avoir leur opinion sur le guide produit dans cet essai. Cela permettra de savoir si le guide est susceptible de répondre à leurs besoins. De futures recherches pourraient choisir d'expérimenter ou d'évaluer notre guide afin de voir le réalisme des interventions et des activités présentées.

La quatrième étape de cet essai, soit la consultation auprès d'enseignants en allégement de tâche œuvrant dans le milieu scolaire, et la cinquième étape, la vérification de la correspondance des différents concepts théoriques avec le cadre

conceptuel, représentent donc les façons choisies pour s'assurer de la pertinence et de la validité de cette recherche.

2.5 La sixième étape: synthèse et apport de cette recherche en éducation

Paillé (2005) propose comme dernière étape de sa démarche une réflexion sur l'activité même de production. Dans cette recherche, nous remplacerons cette étape par une conclusion. Celle-ci présentera une synthèse de la recherche. Son apport au monde éducatif sera aussi justifié dans cette dernière étape. Finalement, des recommandations seront présentées pour des recherches ultérieures.

2.6 L'échéancier

L'échéancier de cette recherche est présenté dans le tableau 11 (p.69). Celui-ci présente chacune des différentes étapes de la recherche ainsi que le temps qui leur est accordé. Il est certain que le temps est approximatif et qu'il pourra être révisé tout au long de cette démarche de recherche.

Tableau 7

L'échéancier des différentes étapes de la recherche

Les étapes de la recherche:	Échéancier :
1- Présentation de la problématique (chap. 1)	Sept. 09 à juin 10
2- Explicitation du cadre conceptuel du guide destiné aux enseignants en allègement de tâche en lien avec les concepts suivants : théorie de l'attachement, formes de l'attachement (chap. 2)	Déc. 09 à juin 10
3- Choix méthodologiques (chap. 3)	Mai 10 à oct. 10
4- Collecte des données : a) Les entrevues b) La validation de la définition, collecte et analyse des besoins des enseignantes et enseignants concernant la tâche d'allègement (chap. 4)	Oct. 10 à déc. 10 Janv. 11 à mars 11
5- a) Élaboration et présentation du guide destiné aux enseignants en allègement de tâche susceptible de créer d'un lien d'attachement b) Vérification de la correspondance avec le cadre conceptuel (chap. 5)	Janv. 11 à oct. 11 Sept. 11 à nov. 11
6- Synthèse et apport de cette recherche en éducation (conclusion)	Nov. 11 à déc. 11

Les étapes présentées dans le tableau 11 ayant été expliquées et le cadre méthodologique ayant été défini, nous passerons à l'étape suivante, c'est-à-dire la collecte et l'analyse des données. Le quatrième chapitre aura donc comme objectif de connaître les besoins et les connaissances des enseignants en lien avec la théorie d'attachement et l'allègement de tâche.

QUATRIÈME CHAPITRE

COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

Le quatrième chapitre constitue la présentation et l'analyse des données. Celles-ci ont été recueillies grâce aux entrevues individuelles semi-directives réalisées avec cinq enseignants du primaire vivant ou ayant vécu l'allégement de tâche comme tâche de travail. Dans plusieurs des sections, un tableau est présenté. Dans ces tableaux, une colonne présente les besoins en fonction du lien d'attachement que nous croyons percevoir chez les participants. Il s'agit de nos hypothèses, mais celles-ci nous aideront à concevoir un guide répondant réellement aux besoins d'attachement des enseignants.

1. RÉSULTATS DES ENTREVUES

La section suivante présente les réponses des enseignants sur les différents sujets de notre recherche.

1.1 Vision des enseignants sur l'importance de la relation

Premièrement, les cinq enseignants interrogés croient qu'une bonne relation avec les élèves est importante. Leurs réponses allaient toutes dans ce sens ainsi que leur enthousiasme face à cette importance. Les enseignants sont allés dans le même sens que Bélair (2007) qui précise que l'élève doit développer un réel attachement pour l'enseignant. Aucun enseignant n'a hésité à cette question et tous semblaient y porter attention dans leur tâche de travail. Un des enseignants interrogés a précisé que la relation était la base de la relation pédagogique. Lorsque la raison de cette importance leur était demandée, plusieurs raisons ont été mentionnées. Le tableau 12 (p.71) présente les raisons expliquées par les enseignants interrogés.

Si nous résumons les raisons, nous pouvons croire que l'importance de la relation est surtout axée sur l'élève, celui-ci étant au centre des interventions de l'enseignant. Tous les enseignants ayant participé aux entrevues ont mis l'accent sur l'élève et non pas sur l'importance de leur rôle.

Tableau 8

Les raisons de l'importance d'une bonne relation avec les élèves

Enseignants	Raisons d'avoir une bonne relation avec les élèves	Besoins en fonction du lien d'attachement
A	Permet d'aller chercher l'attention des élèves.	Sentir que l'on est important pour les enfants et qu'il est intéressé par ce que l'on dit.
B	Le climat est plus agréable pour l'enseignant, l'élève et le groupe.	Sentiment d'appartenance au groupe et désir d'avoir une bonne relation avec chaque élève.
C	Permet un meilleur passage des connaissances.	Sentir que l'on transmet le programme que nous devons enseigner.
D	Détermine les interventions, positives ou négatives, à faire avec eux. Si l'élève a des problèmes de comportement, il est plus facile d'intervenir auprès de lui si l'enseignant a une bonne relation.	Se sentir compétent dans les interventions. Avoir un bon lien pour mieux intervenir individuellement.
E	Permet d'avoir encore plus leur attention. Les élèves regardent davantage l'enseignant, ils laissent tomber des choses qui les dérangent, ils sont plus positifs.	Sentir que l'on est important pour les enfants.

1.2 L'impact d'une bonne relation enseignant-élève

À la suite de leur vision sur l'importance de la relation, les enseignants ont été questionnés sur l'impact de la relation maître-élève. Les enseignants ont tout d'abord mentionné l'impact d'une bonne relation. Nous pouvons classer les différents éléments positifs dans différentes catégories. La première est liée à une meilleure

capacité d'écoute et d'ouverture de l'élève, comme le mentionne l'enseignant A : «si tu te dis que la personne qui est à l'avant de moi est significative pour moi, tu vas avoir plus tendance à lui parler et à écouter». Pour plusieurs des enseignants interrogés, lorsqu'ils ont une bonne relation avec les élèves, ils se sentent davantage écoutés. L'enseignant D a précisé qu'il se sent plus crédible dans une bonne relation. Il mentionne que «les messages passent mieux, tu as plus de crédibilité, les élèves écoutent plus ce que tu peux leur proposer comme solution».

La deuxième catégorie consiste en l'ouverture de l'élève face à l'apprentissage. Pour l'enseignant A, l'apprentissage découle de la relation, c'est-à-dire que si l'élève a une bonne relation, il écoutera davantage les enseignements puisque la personne devant lui sera significative. Pour l'enseignant C, «c'est le lien qu'on crée qui va favoriser le passage avec [l'élève], le passage des connaissances ensuite», c'est-à-dire que la relation doit tout d'abord favoriser un passage entre l'élève et l'enseignant pour ensuite permettre le passage des connaissances de développement académique et de développement personnel. L'enseignant B définit cela comme une meilleure capacité d'apprentissage. Neufeld (2007) va en ce sens en mentionnant que l'attachement est le plus puissant encouragement à l'apprentissage, ce qui appuie l'expérience des enseignants interrogés sur l'impact d'une bonne relation.

La dernière catégorie des impacts d'une bonne relation consiste en une meilleure gestion de classe, c'est-à-dire que les interventions en classe sont plus faciles et plus efficaces puisque l'élève a un bon lien avec son enseignant.

1.3 L'impact d'une mauvaise relation enseignant-élève

Durant les entrevues, seulement deux enseignants ont mentionné l'impact d'une mauvaise relation maître-élève. Le premier croit que si l'enseignant a une mauvaise relation ou s'il n'est pas souvent en classe, il passe un peu à côté du rôle

qu'il doit avoir auprès de ses élèves, c'est-à-dire un rôle de passeur de connaissances. Le deuxième enseignant croyait qu'une mauvaise relation avait un grand impact sur l'élève, c'est-à-dire que celui aurait tendance à se fermer et à être moins réceptif à ce qui se passe en classe (la matière qui est donnée et tout ce qui peut être dit par l'enseignant en avant). Il allait jusqu'à dire qu'il pensait peut-être que dans une mauvaise relation, il pouvait y avoir une moins bonne réussite chez élève par rapport à ce qu'il serait capable de faire.

En résumé, les enseignants rencontrés ont à cœur la relation qu'ils ont avec leurs élèves. De plus, ils croient en l'importance d'une bonne relation ainsi qu'à l'impact de celle-ci. Sachant que la relation est une chose importante pour les enseignants en allègement de tâche, le guide pourrait être un outil intéressant pour les accompagner dans la création d'un lien d'attachement avec leurs élèves.

1.4 Les difficultés rencontrées par les enseignants interrogés

Les enseignants ayant un allègement de tâche comme tâche de travail vivent souvent des difficultés à cause de la nature de leur travail. Voici les difficultés rencontrées par ces cinq enseignants. Leurs sentiments face à ces difficultés seront par la suite présentés.

Dans cette section de l'entrevue, nous avons demandé aux enseignants quelles étaient les difficultés qu'ils avaient rencontrées lors des allègements de tâche qu'ils avaient eus dans leurs contrats passés ou présents. Un seul enseignant sur cinq a répondu ne pas avoir rencontré de difficulté. Il a précisé qu'il n'a pas eu plus de difficultés avec les élèves difficiles que l'enseignante-titulaire n'avait eues. Dans le tableau 13 (p.74), un résumé des difficultés rencontrées par les quatre autres enseignants est présenté. Chacune des difficultés est mise en relation avec un besoin d'attachement afin de faire un lien avec la théorie de l'attachement proposée par Neufeld (2007, 2008).

Tableau 9

Difficultés rencontrées dans les relations passées

Enseignants	Difficultés rencontrées	Besoins en fonction du lien d'attachement
A	Absence de lien	Avoir un lien qui dure malgré le long moment de séparation.
B-C	Établir une relation dès le début	Établir un lien durable rapidement.
D	Intervenir auprès des élèves en difficulté	Établir un lien avec ces élèves (faire partie du village d'attachement).

Les quatre enseignants ayant eu des difficultés ont vécu celles-ci à différents niveaux. L'enseignant A trouve qu'il vit une absence de relation, c'est-à-dire que comme il n'est pas souvent en classe, il a de la difficulté à créer un lien. L'enseignant B a de la difficulté surtout au début de la relation, car il y a méconnaissance entre lui et ses élèves. Ceux-ci doivent apprendre sa façon de gérer la classe et de faire la discipline. Il ne trouve pas évident le temps de cet apprentissage. L'enseignant C allait dans le même sens que l'enseignant B, c'est-à-dire que ses difficultés étaient au niveau de la création d'un lien stable, c'est-à-dire la création d'un lien de confiance des élèves face à l'enseignant en allègement de tâche. Si cette confiance était absente, il trouvait difficile d'enseigner dans ce groupe. C'est que propose Neufeld (2007) lorsqu'il suggère l'idée que l'attachement est le contexte nécessaire pour favoriser l'apprentissage. L'enseignant D a surtout vécu des difficultés au niveau des élèves ayant un trouble de comportement et qui sont intégrés en classe régulière. Il explique ce type de difficulté et son expérience par le fait que «souvent, ils ont un seul maître et ça adonne que c'est le prof qui est là tous les jours et que moi, quand j'arrive, c'est différent, sous une routine différente. Sans le vouloir, je les bouleverse.» Neufeld (2007) approfondit cette notion en précisant que l'immatunité d'un enfant l'empêche d'être réceptif à l'enseignement. Le seul moyen de le rejoindre serait de créer un contexte d'attachement. Mais est-ce possible lorsque l'enseignant est peu présent en classe? Nous pouvons croire que cette difficulté avec les enfants en difficulté est

assez fréquente puisque beaucoup d'enfants sont en difficulté et plusieurs enseignants prennent des allègements de tâche.

1.5 Les sentiments vécus en lien avec les difficultés

Lorsque ces quatre enseignants ont vécu des difficultés dans leur relation avec les élèves, ils ont ressenti des sentiments précis. Le tableau 14 présente ces sentiments. Ceux-ci sont mis en lien avec des besoins d'attachement.

Tableau 10
Sentiments vécus lors des difficultés

Enseignants	Sentiments	Besoins en fonction du lien d'attachement
A	Un peu écœuré, blasé.	Se sentir motivé par la tâche.
B	Se sent comme la remplaçante qui est là une journée et qui part et que ça n'a pas bien été. Se sent comme la remplaçante qui n'a pas de règles ou qui ne connaît pas les règles encore.	Sentir que le lien reste malgré le temps de séparation. Sentir une maîtrise des particularités de l'école et qu'il fait partie du village d'attachements des élèves.
C	Déstabilisé, angoissé.	Se sentir bien lors de sa présence en classe.
D	Incompétent, découragé.	Se sentir compétent dans sa tâche. Se sentir important et encouragé.

Face à tous ces sentiments négatifs, nous pouvons croire que le vécu des enseignants en allègement de tâche est peu valorisant pour l'enseignant qui commence sa carrière dans le domaine de l'enseignement. Il est important de mentionner qu'un des enseignants a vécu une crise d'angoisse dans un moment où il trouvait cette situation trop intense. Nous pouvons penser que la tâche des enseignants en allègement amène des émotions parfois difficiles à gérer pour de jeunes enseignants. Y aurait-il des moyens de les supporter dans leur tâche?

1.6 Les moyens essayés pour établir et maintenir une bonne relation avec les élèves

La tâche d'allègement de tâche consiste à enseigner à la place de l'enseignant-titulaire selon un certain pourcentage (plus petit que celui de l'enseignant-titulaire). L'enseignant faisant l'allègement est donc peu en classe et doit tout de même établir une relation avec les élèves afin de pouvoir enseigner les disciplines qui lui ont été attribuées. Il doit alors trouver des moyens pour établir et maintenir sa relation avec les élèves. Les moyens utilisés par les cinq enseignants interrogés sont maintenant présentés.

L'enseignant A n'a pas vraiment essayé de moyens, car il avait environ 250 élèves. À ce moment-là de sa carrière, il allait à l'essentiel, car il n'avait pas vraiment de problèmes au niveau de la gestion de classe.

L'enseignant B a choisi d'établir les règles avec les élèves. Il discutait avec eux pour fusionner ce que les élèves désiraient et ce qu'il désirait. De plus, il ne leur imposait rien et leur demandait leur aide. Finalement, il utilisait un système de récompenses.

L'enseignant C a pris du temps pour créer des activités de contact avec les enfants, c'est-à-dire qu'il prenait du temps pour parler d'autres choses que des matières qu'il devait enseigner. Cela lui permettait de faire parler les élèves de ce qu'ils sont et ce qu'ils aiment, ce qui correspond au quatrième mode de Neufeld (2007), soit le sentiment d'être reconnu. Par contre, il est conscient qu'il a dû prendre plus de temps pour les projets et qu'il a été obligé d'enlever certains aspects de son enseignement. Il a tout de même trouvé que cela avait valu la peine, car sa relation était meilleure avec ses élèves.

L'enseignant D a pris des activités d'intelligences multiples dans un cours qu'il avait suivi au diplôme de deuxième cycle et il a rendu ce moment spécial avec ses élèves. Dans le même ordre d'idées, il leur donnait des devoirs d'intelligences multiples afin de créer une cohésion. De plus, lors des fêtes ou des événements spéciaux, il pouvait décider de faire un déjeuner ou une activité qui permet de faire équipe avec ses élèves. Quand ça ne fonctionnait pas avec un élève, il essayait de lui trouver un point fort afin de favoriser celui-ci et démontrer à l'élève une certaine reconnaissance.

Finalement, l'enseignant E tire partie des matières qu'il enseigne. Celles-ci sont souvent les sciences et l'univers social. Il croit que puisqu'il fait des expériences, des sorties à l'extérieur et des jeux, cela facilite sa relation puisque les élèves peuvent participer davantage en étant actifs. Selon lui, cela favorise la participation des élèves qui ont plus de difficulté à se concentrer en classe.

En aucun cas, les enseignants n'ont mentionné des moyens en lien avec leur personnalité et le langage verbal et non verbal comme le propose Simard (1999) pour séduire pédagogiquement les élèves. Par contre, les entrevues permettent de voir que les enseignants, même en allègement de tâche, rencontrent différents types de difficultés et qu'il n'est pas toujours évident d'y répondre vu le peu de temps qu'ils ont en classe. Le guide devrait donc pouvoir répondre à des besoins souvent rencontrés dans les allègements de tâche.

1.7 Connaissances des enseignants sur le lien d'attachement

Les enseignants participants ont été questionnés sur leurs connaissances en lien avec la théorie de l'attachement. Aucun des participants n'avaient reçu une formation à ce sujet. Certains ont mentionné qu'ils en avaient entendu parler un peu durant leurs études à l'université, mais qu'ils n'avaient pas de connaissances profondes sur ce sujet. Ils ont aussi ajouté que depuis la fin de leur baccalauréat, ils

n'avaient pas eu de suivi à ce niveau. Par contre, ils étaient capables de déduire ce que cela évoquait dans leur pratique.

L'enseignant A, connaissant les grandes lignes de la théorie, expliquait celle-ci comme étant un lien créé solidement durant l'enfance entre le parent et son enfant. Selon lui, cette relation solide permettra à l'enfant de pouvoir aller vers les autres, de se sentir en sécurité et de graduellement traverser les épreuves de la vie. Il a ajouté que l'attachement était basé sur la confiance.

L'enseignant B a défini l'attachement comme le fait d'avoir un bon lien avec l'élève, un lien significatif. Il a ajouté que l'attachement allait dans les deux sens, c'est-à-dire de l'enseignant vers l'élève et de l'élève vers l'enseignant.

L'enseignant C croit que l'attachement est au niveau de l'affectif. Selon lui, c'est de vraiment créer un lien significatif pour que l'enfant ait confiance en son enseignant.

L'enseignant D suppose que l'attachement va permettre à l'enfant de collaborer avec son enseignant. Il croit que c'est une relation de confiance. Il maintient aussi que s'il n'y a pas d'attachement, l'élève pourra avoir un mauvais comportement pour faire réagir l'enseignant. Il a terminé son point de vue en précisant que le non-attachement était beaucoup relié à la suppléance puisque l'enseignant-suppléant n'a pas de relation d'attachement avec les élèves et que ceux-ci ont tendance à ne plus suivre les règles en sa présence. Cet enseignant va dans le même sens que Neufeld (2007) qui précise que ce qui est important pour un enfant n'est pas ce que l'adulte fait, mais bien qui il est à ses yeux.

L'enseignant E a eu besoin d'explications sur l'attachement. Par contre, avec les explications données par la chercheuse, il s'est souvenu avoir déjà eu des enseignements à ce sujet, mais seulement il y a plusieurs années.

En résumé, les connaissances des participants sont très variables et limitées. Les enseignants connaissent les grandes lignes de l'attachement, mais ne maîtrisent pas la théorie en profondeur. Ils savent que l'attachement se forme durant la petite enfance (de 0 à 5 ans), mais ne connaissent pas la continuité de ce concept à l'école primaire. Nous pouvons croire que le thème de l'attachement est peu connu des enseignants en général, comme le mentionne Neufeld (2007) dans ses propositions de raisons pour lesquelles les élèves ne s'attachent pas à leur enseignant. Il croit que comme les enseignants sont peu informés sur le concept d'attachement, ils ont de la difficulté à créer un contexte d'attachement facilitant les apprentissages des élèves. Comme la tâche de travail des enseignants en allégement de tâche est complexe, le guide qui sera créé dans cette recherche devra expliquer les savoirs essentiels de la théorie de l'attachement en lien avec la situation scolaire. Cela leur permettra de connaître les éléments nécessaires à l'établissement d'un lien d'attachement, même s'ils comprennent déjà qu'une bonne relation est essentielle dans l'enseignement.

1.8 Les besoins ressentis par les enseignants

Les enseignants en allégement de tâche vivent une situation très particulière à cause de leur tâche de travail. Ils peuvent donc ressentir des besoins qui leur sont propres. Le premier besoin qu'ils ont mentionné était le temps. Ce principal besoin vient corroborer la pensée de Noël (2003) qui précise qu'«avoir un lien significatif avec quelqu'un, être attaché à cette personne, est un état qui s'installe avec le temps» (p.71). Comme mentionné précédemment, les cinq enseignants interrogés pour cette recherche ont mentionné que la relation était une chose primordiale pour eux. Nous pouvons donc comprendre leur besoin de temps pour établir une relation avec les élèves. Comme c'est un besoin auquel nous ne pouvons répondre puisque chaque contrat est différent et que chaque pourcentage de tâche est déterminé par l'employeur, cette recherche se concentrera sur les autres besoins ressentis par les enseignants interrogés puisque le but de cette recherche est de créer un guide pour les enseignants peu présents dans une même classe.

Le tableau 15 (p.81) présente les besoins de ces enseignants ainsi que la façon qu'ils ont utilisée pour y répondre ou améliorer la situation. Ce tableau présente une variété de besoins chez les enseignants en allègement de tâche. Les enseignants ont pu y répondre selon les ressources qu'ils disposaient. Grâce à ce tableau, nous pouvons voir que chaque allègement de tâche est différent puisque chaque élève, chaque classe et chaque école sont différents. Le guide qui sera créé devra donc être souple et général afin de répondre aux besoins d'une grande variété de situations.

Tableau 11

Les besoins des enseignants et les moyens utilisés

	Besoins ressentis par les enseignants	Moyens utilisés
A	Se sentir significatif pour les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Participer aux activités parascolaires. • Jouer avec les élèves sur l'heure du dîner et durant les récréations.
B	Gestion de classe Se sentir respecté	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions par l'enseignant-titulaire et la direction. • Lettre envoyée aux parents. • Établir de nouvelles règles avec les élèves. • Système de récompenses.
C	Gestion de classe Sentir la confiance des élèves Support des enseignants Faire des liens avec l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec l'enseignant-titulaire. • Fonctionner de la même façon que l'enseignant-titulaire. • Discuter avec d'autres enseignants de l'école. • Regarder des notes de cours et dans ses expériences passées. • Appliquer des systèmes de gestion de classe et d'émulation. • Différentes activités pour aller chercher les élèves. • Activités sur l'heure du midi, aux récréations. • Avoir des opportunités autres qu'académiques.
D	Besoin de soutien auprès des enseignants, des parents et de la direction - Se sentir compétent Trouver des stratégies - Faire du suivi Idées d'activités qui durent 5 à 10 minutes qui aident à établir une bonne relation	<ul style="list-style-type: none"> • Aller chercher soi-même l'aide requise auprès de l'enseignant-titulaire. • Trouver les points positifs de l'enfant pour l'intégrer en classe. • Programme <i>Iso-Actif</i>.
E	Au niveau du comportement des élèves pour avoir à moins intervenir en classe	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre l'enseignement rigolo. • Faire des jeux. • Bouger quand les enfants sont fatigués. • Animation vivante.

1.9 La vision des enseignants d'un guide susceptible de créer un lien d'attachement

Les enseignants ont été questionnés sur l'utilité d'un guide favorisant la création d'un lien d'attachement. Les cinq enseignants ont été tout à fait d'accord avec l'utilité de ce guide destiné aux enseignants en allégement de tâche. Le tableau 16 présente des suggestions pour le contenu du guide proposées par les enseignants interrogés.

Tableau 12

Idées des enseignants pour un guide favorisant un lien d'attachement

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aspects théoriques avec des exemples concrets de situations en allégement de tâche. • Fonctionnement selon le pourcentage de présence dans la même classe. • Explication de l'importance de l'attachement. • Des trucs. • Faire prendre conscience de la réalité de l'allégement de tâche. • Activités courtes et efficaces, qui touchent le plus d'élèves possible. • Activités diversifiées avec le moins de matériel possible. • Expériences et témoignages de personnes ayant déjà vécu cette situation et qui présentent des façons de faire et des moyens. |
|---|

Dans cette recherche, les idées des participants seront prises en considération le plus possible afin de répondre à leurs besoins. Comme une diversité d'idées est présente, nous croyons que nous avons un bon portrait de la situation de l'allégement de tâche afin de produire un guide qui soutiendra les enseignants vivant cette situation et désirant prendre le temps de créer un lien d'attachement avec leurs élèves.

Dans le prochain chapitre, le guide créé par cette recherche sera présenté et ses différentes sections seront expliquées. De plus, une vérification de la correspondance avec le cadre conceptuel sera exposée.

CINQUIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DU GUIDE ET LA VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE CONCEPTUEL

En tenant compte des besoins des enseignants et des concepts liés à la théorie de l'attachement, un guide a été conçu. Dans le présent chapitre, une présentation de ce guide sera faite ainsi que la vérification de sa correspondance avec le cadre conceptuel élaboré au deuxième chapitre et les données recueillies par le biais des entrevues au quatrième chapitre.

À cette étape de la recherche, il est important de mentionner que nous avons élaboré notre guide à partir des concepts élaborés par Neufeld (2005, 2007, 2008) et que nous avons mis certains auteurs de côté tels que Ainsworth (1978) et Tarabulsky (2000). Nous avons fait ce choix, car nous trouvions que les concepts de Neufeld s'adaptaient davantage à la réalité des enfants du primaire contrairement à Ainsworth, par exemple, qui a fait ses recherches sur de jeunes enfants. De plus, les modes d'attachement de Neufeld (2005, 2007, 2008) permettaient d'intervenir auprès d'enfants ayant différents types d'attachement. Bref, nous trouvions que Neufeld était surtout axé sur l'intervention à l'aide du lien d'attachement plutôt qu'à l'observation des enfants.

1. PRÉSENTATION DU GUIDE

Le guide a été séparé en différentes sections. En ouvrant le guide, un disque contenant un diaporama est inclus. Dans celui-ci se trouvent des informations sur la théorie de l'attachement telles que son développement, les modèles et les modes d'attachement, la création d'un village d'attachements, des images et vidéos, etc.

La première section du guide contient deux questionnaires qui permettent aux enseignants de faire le point sur leur rapport face à l'attachement. Cela leur permet aussi de se remettre en question afin d'améliorer leur pratique.

La deuxième section suggère diverses interventions et petites activités permettant d'établir et de maintenir un lien d'attachement avec les groupes d'élèves. Ces interventions et activités sont présentées dans des tableaux afin de permettre un regard rapide sur ce qu'ils contiennent comme le demandaient certains participants aux entrevues. Elles sont aussi mises en lien avec un aspect de la théorie d'attachement afin que les enseignants en allégement de tâche soient mieux dirigés dans leurs interventions.

À la demande des participants, la troisième section présente des activités de cinq minutes pouvant être animées à chaque présence de l'enseignant en allégement de tâche et qui prennent seulement quelques minutes. Ces activités ont pour but de rétablir ou de poursuivre le lien d'attachement avec les élèves puisque l'enseignant en allégement de tâche revient de façon périodique en classe et rarement d'une façon quotidienne.

La quatrième section du guide présente des activités de plus longue envergure, mais qui permettent d'établir un lien d'attachement entre l'enseignant en allégement et les enfants. Elles sont préférablement animées en début d'année puisqu'elles sont utiles pour la création du lien. Les activités sont toutes présentées de la même façon afin d'avoir une facilité de consultation pour les enseignants. Un modèle de présentation est présenté à l'annexe I.

Comme certains enseignants l'ont demandé, la cinquième section propose quelques interventions à faire avec les élèves en difficulté. Ce sont de petites interventions et techniques faciles à appliquer dans une classe et pouvant être appliquées dans différentes situations de la vie quotidienne des groupes d'élèves.

La sixième section suggère différentes ressources pour comprendre l'attachement et pour travailler celui-ci avec les élèves. Ces ressources sont des livres, des vidéos et des textes informatifs disponibles sur internet ainsi que des films.

La dernière section présente quelques textes permettant de réfléchir sur l'attachement de façon plus vulgarisée et imagée. Comme il a été présenté plus tôt, l'attachement est un sujet peu présent dans la culture éducative et dans les formations offertes aux enseignants et aux futurs enseignants. Les enseignants ayant confirmé ce fait dans les entrevues, la section du guide présentant de petits textes réflexifs permet d'introduire le sujet de l'attachement à l'aide de textes imagés. Certains textes peuvent aussi être lus avec les élèves afin d'aborder le sujet de l'attachement et de les conscientiser à son importance.

2. VÉRIFICATION DE LA CORRESPONDANCE AVEC LE CADRE CONCEPTUEL

Tout au long de la création du guide, les différentes sections ont été mises en lien avec un aspect de la théorie de l'attachement. Dans cette section de l'essai, nous vérifierons si tous les éléments de notre guide correspondent à notre cadre conceptuel établi au deuxième chapitre du présent document et s'ils répondent à un besoin des enseignants.

2.1 Le diaporama d'informations destiné aux enseignants en lien avec la théorie de l'attachement et les besoins des enseignants

Le diaporama disponible sur le disque a pour but d'informer les enseignants sur l'attachement afin de les conscientiser sur l'importance de celui-ci puisque l'attachement est le contexte par défaut pour favoriser des apprentissages (Neufeld, 2008). Les informations présentes dans notre diaporama sont donc clairement basées sur notre cadre conceptuel puisque celui-ci a été bâti à partir de cette affirmation. Elles concernent les différents aspects de la théorie de l'attachement présents dans le

deuxième chapitre tels que la définition de l'attachement, les modèles et modes d'attachement ainsi que les villages d'attachements. Il débute avec des notions liées à la petite enfance (0 à 5 ans) pour permettre aux enseignants de connaître les fondements du développement d'un lien d'attachement. Cela permet aussi de partir des connaissances antérieures des enseignants. Comme certains enseignants l'ont mentionné durant les entrevues, les informations se devaient d'être simples et rapides afin qu'ils puissent acquérir efficacement les bases de la théorie d'attachement. C'est pour cette raison que le diaporama contenu dans le guide est simple et concis.

Les photos mises à la fin du diaporama appuient la théorie puisqu'elles mettent en images la théorie expliquée plus tôt dans les diapositives. Elles ont aussi pour but de mieux faire comprendre la théorie en apportant un aspect plus visuel.

Comme le précise Neufeld (2007), les enseignants sont peu informés sur le concept d'attachement. De plus, peu de livres d'éducation abordent le thème de l'attachement. «La littérature sur l'attachement est variée et disparate, et ne porte que rarement ce nom.» (Neufeld, 2008) Il est donc difficile pour les enseignants de s'y retrouver. Les enseignants participants à cette recherche ont eux aussi mentionné le fait qu'ils avaient peu de connaissances sur cette théorie. Pour cette raison, notre diaporama contient beaucoup d'explications sur l'attachement afin que les enseignants puissent acquérir une base de cette théorie.

2.2 Les questionnaires réflexifs en lien avec les réponses des enseignants et la théorie de l'attachement

Dans le recueil, deux questionnaires sont présentés. Précédemment, nous avons mentionné que les enseignants ne connaissent pas toujours les aspects de la théorie de l'attachement, mais qu'ils croient en l'importance d'une bonne relation avec les élèves. Pour cette raison, nous avons débuté la section des questionnaires réflexifs avec un questionnaire traitant de la relation entre l'enseignant en allègement

de tâche avec ses élèves. Ce questionnaire permet à l'enseignant de faire une première approche vers le sujet qui sera abordé dans le questionnaire suivant, c'est-à-dire l'attachement.

Dans le deuxième questionnaire, l'enseignant peut se questionner sur la place qu'il donne à l'attachement dans sa classe. Le questionnaire est divisé en différentes sections qui touchent la théorie de l'attachement : la création d'un contexte d'attachement, la protection du lien, être le point de repère pour l'élève et la création d'un village d'attachements. Il permet donc à l'enseignant de faire un bon survol du sujet tout en s'auto-évaluant.

2.3 Les interventions

Les demandes des enseignants étaient claires : ils désiraient de petites activités pouvant être faites dans leur peu de temps de classe avec leurs différents groupes. De plus, ils voulaient différentes interventions simples pouvant faciliter la création d'un lien d'attachement. Dans le recueil, différentes sections sont consacrées à leurs demandes.

2.3.1 Les interventions en lien avec les réponses des enseignants

Les enseignants désiraient des activités pouvant être animées en peu de temps. Dans le tableau des petites activités et interventions, nos choix d'activités ont été faits selon ce critère très important. De plus, nous nous sommes assurés que peu de matériel soit nécessaire tel que mentionné par les enseignants.

2.3.2 Les interventions en lien avec la théorie de l'attachement

Neufeld (2007) a proposé six modes d'attachement. Ceux-ci, pouvant être à différents niveaux chez les élèves, sont tous présents dans notre tableau d'activités et d'interventions. Le tableau 17 (p.88) présente celles-ci en mentionnant le mode auquel elles font référence dans le guide.

Tableau 13

Activités et interventions en lien avec les modes d'attachement de Neufeld (2007)

Modes d'attachement de Neufeld	Numéros des activités et interventions
1 ^{er} niveau : les sens	9-10-11-12-13
2 ^e niveau : la similitude	14-15
3 ^e niveau : l'appartenance et la loyauté	16
4 ^e niveau : la reconnaissance de l'autre	17-18-19-20-21
5 ^e niveau : les sentiments et les émotions	22-23
6 ^e niveau : la démonstration de sa vulnérabilité	24-25

Source : Neufeld G. (2007). *Les fondements conceptuels du Dr. Neufeld : Une approche du développement basé sur l'attachement* (10 disques). Vancouver : Institut Neufeld.

Neufeld (2007) a aussi mis beaucoup d'importance sur la création d'un village d'attachements pour chaque enfant. Comme l'attachement principal de l'enfant est habituellement son parent, l'enseignant en allégement de tâche doit passer par celui-ci pour faire partie du village d'attachements de l'enfant. Par l'entremise de l'enseignant-titulaire, qui joue le rôle de pont d'attachement à l'école, l'enseignant en allégement de tâche devient un attachement important pour l'élève. Il peut donc enseigner à cet élève puisqu'il a un contexte d'attachement favorisant l'apprentissage. Le tableau 18 (p.89) présente les interventions permettant à l'enseignant en allégement de tâche de faire partie du village d'attachements de l'enfant grâce à deux ponts d'attachement, soit les parents et l'enseignant-titulaire. En créant un village d'attachements avec ces personnes (parents, enseignant-titulaire et enseignant en allégement de tâche), il sera plus facile de contrer les attachements concurrents puisque chaque personne aura été introduite dans le village d'attachements par l'attachement principal, soit les parents, et par la suite, par l'enseignant-titulaire. Ces interventions répondent donc au besoin des enseignants de créer un lien avec l'élève.

Tableau 14

Interventions visant la création d'un village d'attachements

Interventions présentes dans le guide	
Avec les parents	Avec l'enseignant-titulaire
Lorsque l'élève raconte une activité qu'il a fait avec ses parents, lui dire qu'il est chanceux d'avoir des parents qui l'aiment autant. Lui demander comment il se sent.	Demander aux élèves de dire un message à l'enseignant-titulaire (j'ai pensé à lui lorsque..., je lui souhaite une bonne semaine, etc.). Il est important que l'enseignant-titulaire réponde bien à ce message et peut lui aussi faire passer un message par les élèves à l'enseignant en allègement de tâche.
Écrire des mots positifs aux parents sur les élèves par l'agenda ou des papiers spéciaux.	Demander à l'enseignant-titulaire de vous présenter les élèves un à un et de mentionner leurs intérêts, leurs qualités.
Si la situation le permet, assister d'une façon active à la rencontre des parents du mois de septembre avec l'enseignant-titulaire.	
Prendre une photo lors de la rencontre des parents avec les parents, l'enseignant-titulaire et l'enseignant en allègement de tâche <u>sur la même photo</u> et avec un sourire complice. Donner une photo à l'élève (pour la maison) et en garder une pour l'école.	
Dire des choses gentilles au sujet des parents et de l'enseignant-titulaire. S'informer d'eux. Exemples : « Tu es allé au cinéma avec ta famille? Tu es choyé d'avoir du bon temps en famille. Tes parents prennent soin de toi, tu es important pour eux! » « Vous avez fait cette activité avec elle hier, vous êtes vraiment chanceux. Elle doit vous aimer beaucoup! »	
Les élèves écrivent avec l'enseignant-titulaire ce qu'ils ont fait durant l'absence de l'enseignant en allègement de tâche et ils écrivent à l'enseignant-titulaire ce qu'ils ont fait avec l'autre enseignant.	
Demander à l'enseignant-titulaire de parler en bien de vous et de dire aux élèves que vous prendrez soin d'eux.	

Cloutier et *al.* (2005) définissent le lien d'attachement comme un lien résultant d'interactions régulières et fréquentes entre deux personnes. De son côté, Noël (2003) précise qu'avoir un lien significatif avec quelqu'un, être attaché à cette personne, est un état qui s'installe avec le temps. Comme il a été mentionné à plusieurs reprises dans cet essai, l'enseignant en allègement de tâche est rarement en classe, car il n'y vient qu'une ou deux fois dans l'horaire de la classe. Il ne peut donc pas baser son lien d'attachement sur sa longue présence en classe. Par contre, grâce aux interventions proposées dans le guide (présentées dans le tableau 19, p.90), il

pourra garder le lien avec les élèves puisqu'il aura une partie de lui dans la classe en tout temps. De plus, en rendant chacune de ses présences en classe intéressante, en faisant quelque chose de particulier à chaque fois et en étant patient, le lien s'établira, car comme le mentionne Noël (2003), un lien significatif s'installe avec le temps. Les enseignants ayant exprimé leur besoin de garder le lien durant leur absence, ces interventions répondent à ce besoin.

Tableau 15

Interventions visant à garder le lien durant l'absence de l'enseignant en allègement

Interventions proposées dans le guide
Faire un calendrier avec les dates où nous serons dans la classe. Nous pouvons insérer ce que nous faisons les autres jours afin que les élèves sachent où nous sommes.
Écrire un message au groupe et l'envoyer par courriel à chaque élève.
Avoir dans la classe un bureau qui nous appartient et y laisser notre photo dans un cadre amusant.

Dans le tableau 20 (p.91), des interventions pouvant créer un lien d'attachement sont présentées. Elles sont mises en lien avec des aspects plus précis de la théorie d'attachement présentée précédemment.

Tableau 16
Interventions pour créer un lien d'attachement

Interventions	Buts
Notre rôle : Au tout début, expliquer votre rôle aux élèves (avoir du plaisir, <u>prendre soin d'eux</u> , enseigner de nouvelles choses, les écouter, répondre à leurs besoins, etc.). Mettre l'accent sur l'affectif.	Sécuriser l'élève dans la création de l'attachement.
Lettre de bienvenue pour la première rencontre : Écrire une lettre pour les élèves (une pour tout le groupe) qui mentionne à quel point vous êtes content de les connaître et mentionner que vous désirez passer de bons moments avec eux. Mettre des images qui représentent le lien que vous voulez établir. Écrire tous les noms des enfants pour que chacun se sente concerné.	Se présenter et expliquer le lien désiré avec eux.
Faire de l'arrivée du matin un moment spécial : À chaque jour de l'allègement de tâche, faire un petit quelque chose de spécial (mettre de musique, dire quelque chose de particulier, rassemblement pour participer à une réunion, une lecture à voix haute de l'enseignant, l'écriture d'un journal personnel, une causerie en petits groupes, etc.) afin de marquer ce moment et que l'élève associe cette chose à l'enseignant en allègement de tâche.	Créer un petit rituel de retrouvailles et d'attachement.
Un regard vaut mille mots : Avoir le regard positif de l'enfant lors des interventions et activités de la vie quotidienne.	Avoir l'accord de l'enfant pour entrer en relation avec lui.
Devoirs avec les intelligences multiples : Donner des devoirs spéciaux aux élèves, qui sortent des balises régulières de l'école. Se baser sur les intelligences multiples. Les élèves peuvent aussi vous l'envoyer par courriel.	Faire quelque chose de spécial qui signale notre présence.
Faire une petite activité de littérature jeunesse : Choisir un livre que vous aimez beaucoup, en faire la lecture et faire une petite activité de clôture avec les élèves en lien avec cette histoire.	Intéresser les élèves par le plaisir.
Terminer votre présence avec une petite activité spéciale qui n'est pas en lien avec les domaines disciplinaires que vous devez évaluer : Faire un jeu de groupe, une activité.	Créer un rituel pour favoriser un bon retour en classe pour notre prochaine présence.
Créer l'attente : À la fin de notre période d'enseignement, dire des phrases telles que «j'ai hâte de vous revoir», «la prochaine fois, nous ferons quelque chose de spécial», «je penserai à vous».	Susciter l'intérêt pour la prochaine fois.

2.4 Les activités de courte durée et répétitives

Neufeld et Maté (2005) l'ont mentionné, le plaisir et l'émerveillement figurent en haut de la liste des activateurs efficaces de l'attachement. Dans cette troisième section du guide, des activités de cinq à dix minutes sont présentées. Celles-ci visent avant tout le plaisir avec les élèves. Il n'y a donc pas de savoirs ou de compétences reliées au programme éducatif des écoles. L'enseignant en allègement de tâche peut les réutiliser à chacune de ses présences en classe pour développer l'attachement des élèves envers lui en utilisant le plaisir.

2.4.1 Les activités en lien avec les besoins des enseignants

La réalité des enseignants en allègement de tâche fait en sorte qu'ils ont peu de temps pour faire des activités autres que celles prévues dans le curriculum scolaire et pour enseigner plusieurs savoirs. C'est pourquoi ils ont exprimé le besoin d'avoir des activités courtes pouvant être réutilisées à chacune de leur présence en classe. Le guide qui leur est destiné contient donc de petites activités répondant à ce besoin.

2.4.2 Les activités en lien avec la théorie d'attachement

Chacune des activités a pour principal objectif de créer un lien d'attachement avec les élèves. Comme Cloutier et al. (2005) le précisent, l'attachement se développe avec des interactions régulières et fréquentes. C'est pour cette raison que les activités présentées dans cette section apportent une certaine régularité, c'est-à-dire qu'à chaque présence en classe de l'enseignant en allègement de tâche, il y a une chose qui sera toujours faite de la même façon et cela amènera un certain rituel apportant la régularité recherchée. Noël (2003) va en ce sens en précisant que c'est avec la répétition de différents gestes faits de la même manière que l'attachement se crée. Dans le même ordre d'idées, Howes (1999, dans Prior et Glasser, 2010, p.71) considère la continuité et la cohérence dans la vie de l'enfant comme étant un critère important pour être une figure d'attachement. L'enseignant en allègement de tâche n'a qu'à choisir une petite activité parmi la banque suggérée dans le guide afin

d'avoir une certaine régularité dans ses présences en classe. Par exemple, si l'enseignant utilise la première activité suggérée, il commencera chacune de ses présences en classe en questionnant chacun des élèves. Ceux-ci verront qu'il y aura une répétition de cette activité et ressentiront une certaine régularité.

2.5 Les activités de longue durée

Dans cette section, chacune des activités présentes dans le guide sera mise en lien avec les besoins des enseignants et avec le cadre conceptuel élaboré au deuxième chapitre. Il est à noter que ces activités peuvent être adaptées pour tous les niveaux du primaire. Puisque les enseignants en allègement de tâche enseignent souvent dans plusieurs niveaux, les activités du guide proposent les grandes lignes de l'animation, mais l'enseignant en allègement de tâche pourra les adapter selon les niveaux de ses élèves. De plus, ces activités visent à mettre des mots d'enfants sur le thème de l'attachement afin d'aborder ce sujet.

2.5.1 La roue de présentation

Le deuxième mode d'attachement de Neufeld (2007) est la similitude, c'est-à-dire que l'enfant s'attache à une personne voyant qu'elle a des points communs avec lui. L'activité «La roue de présentation» tient compte de ce deuxième mode puisqu'elle permet aux élèves de voir s'ils ont des points communs avec l'enseignant. Il est important que l'enseignant présente des intérêts de différents domaines afin qu'il touche le maximum d'élèves.

2.5.2 L'arbre généalogique version scolaire

Neufeld (2007) mentionne qu'il est important pour l'enfant d'avoir un village d'attachements afin d'avoir des personnes responsables dans son environnement. L'activité «L'arbre généalogique version scolaire» permet à l'enfant de voir qu'à chacune de ses années scolaires passées, il avait une personne qui était là pour lui et qui répondait à ses besoins. Elle permet aussi à l'enseignant de faire comprendre à

l'élève qu'il est lui aussi une personne, comme ses anciens enseignants, pouvant répondre à ses besoins et l'aider dans son cheminement. Bref, l'enseignant peut se présenter comme la boussole, tel qu'expliqué plus tôt par Neufeld (2005), pour l'année scolaire qui commence.

2.5.3 Comparons avec une maman canne

Selon Neufeld (2008), ce que l'enseignant est, ce qu'il représente aux yeux de l'enfant est beaucoup plus important que ce qu'il fait. L'activité «Comparons avec une maman canne» permet de discuter avec les élèves pour savoir comment l'enseignant doit être pour que les élèves le suivent dans ses demandes. De plus, l'activité permet de faire le lien entre l'enseignant en allégement de tâche et l'enseignant-titulaire afin que ceux-ci fassent partie du village d'attachements (Neufeld, 2007).

2.5.4 Mon phare

Neufeld (2005) appelle la personne ayant un lien d'attachement avec un enfant une boussole, puisque celle-ci est apte à aider l'enfant à s'orienter et à trouver la bonne voie. Tout au long de son primaire, l'élève aura la possibilité de créer des liens avec différentes personnes qui deviendront des boussoles à divers moments de son parcours scolaire. L'activité «Mon phare» permet à l'élève de découvrir qui est sa personne boussole pour la présente année scolaire. En déterminant cette personne, l'élève pourra développer ses modes d'attachement.

2.5.5 Le signet gardien du lien

Le premier mode d'attachement de Neufeld (2007) consiste à s'attacher par les sens. Comme l'enseignant en allégement de tâche est peu souvent en classe, les élèves ne peuvent le voir, ni le toucher durant son absence. L'activité «Le signet gardien du lien» permet de créer un objet que l'enfant peut regarder lorsque l'enseignant n'est pas là. Cela permet de garder le lien en attendant son retour. De plus, comme l'activité est amusante, cela lui rappellera un bon souvenir en

compagnie de l'enseignant en allégement de tâche. Si l'enseignant choisit d'écrire un petit mot personnalisé à chaque élève sur son signet, cela lui permettra aussi de toucher au quatrième mode d'attachement de Neufeld (2007), c'est-à-dire que l'enfant se sentira reconnu par l'enseignant, car celui-ci prendra le temps de lui écrire un petit mot.

2.5.6 La présentation : Le questionnaire des similitudes

Les enseignants qui ont participé aux entrevues ont mentionné le besoin de se sentir important pour les élèves. Comme ils sont des nouvelles personnes dans la vie des élèves, ils doivent créer un lien avec chacun d'entre eux. Pour qu'une nouvelle personne puisse développer un lien d'attachement avec un enfant, l'attachement principal de l'enfant, dans ce cas-ci l'enseignant-titulaire, doit passer l'attachement à cette nouvelle personne (Neufeld, 2007). C'est ce que l'activité «La présentation : Le questionnaire des similitudes» permet de faire si l'enseignant-titulaire fait appel au deuxième mode d'attachement, la similitude, pour que l'enseignant en allégement de tâche puisse développer un lien d'attachement avec les élèves de ce même groupe. Cette activité permet donc de faire accepter l'enseignant en allégement de tâche dans le groupe, ce qui touche aussi le troisième mode d'attachement, soit l'appartenance et la loyauté. Bref, cette activité invite l'enseignant en allégement de tâche à faire partie du village d'attachements de l'élève.

2.5.7 Les pétales d'une fleur

Neufeld (2007) considère qu'il est important que l'enfant voit qu'il a des similitudes avec la personne qui s'occupe de lui. De plus, il doit sentir un lien d'appartenance avec cette personne. La métaphore de la fleur est utilisée dans cette activité pour permettre aux élèves de savoir qu'ils peuvent toujours aller voir le centre de la fleur (dans ce cas-ci, les deux enseignants agissent comme «boussole»), car ce centre représente des personnes qui ont à cœur leur réussite et leur bien-être. Comme Howes (1999, dans Prior et Glasser, 2010, p.71) le présente, les figures d'attachement doivent remplir trois critères : la fourniture de soins physiques et émotionnels, la

continuité ou la cohérence dans la vie de l'enfant et l'investissement émotionnel dans l'enfant. L'enseignant peut donc expliquer, dans un langage adapté aux élèves, que le centre de la fleur, représenté par les deux enseignants, vise à répondre à ses trois critères.

2.5.8 Ma fiche personnelle

Cette activité permet à l'enseignant de demander des informations aux élèves afin de mieux les connaître. Par la suite, il peut utiliser ces informations pour créer un lien en abordant les élèves grâce à celles-ci. Par exemple, il pourrait dire une phrase telle que «je t'ai vu jouer au soccer l'autre jour, tu es vraiment bon», ce qui rend l'enfant très heureux d'être reconnu. C'est donc par le quatrième mode d'attachement (Neufeld, 2007), que l'enseignant créera son lien avec ses élèves, soit par un sentiment de reconnaissance.

2.6 Les interventions auprès des élèves en difficulté

Les enseignants ont mentionné avoir de la difficulté à créer un lien avec les enfants en difficulté puisqu'ils ne sont pas souvent en classe. Les interventions proposées dans le guide sont basées sur les différents modes d'attachement de Neufeld (2007) ainsi que sur différents éléments importants de la théorie d'attachement, soit la création ou la conservation du lien d'attachements ainsi que l'établissement d'un village d'attachements. Les élèves en difficulté ayant souvent un mode d'attachement situé entre le premier et le troisième mode (ce dernier étant le minimum pour pouvoir enseigner), les interventions proposées sont centrées sur ces quatre modes. Guedeney et Guedeney (2002) ont pour leur part affirmé que les enfants non attachés ont des troubles particuliers et qu'il est nécessaire d'utiliser des mesures plus fines et mieux focalisées sur les spécificités du comportement des élèves. C'est pourquoi les interventions proposées sont centrées sur les besoins spécifiques des élèves en difficulté et sur leurs caractéristiques. Les interventions sont présentées dans les tableaux suivants.

Dans le tableau 21, les interventions présentées dans le guide sont mises en lien avec le premier mode d'attachement (Neufeld, 2007). En effet, elles permettent de créer un lien d'attachement en utilisant les sens de l'élève. Dans ce cas-ci, les interventions touchent surtout la vue, le toucher et l'ouïe. Ces trois sens permettent de capter l'attention de l'élève afin qu'il se concentre sur l'enseignant.

Tableau 17

Interventions en lien avec le premier mode d'attachement (Neufeld, 2007)

Théorie de l'attachement	Interventions
1 ^{er} mode : les sens	<ul style="list-style-type: none"> • Parler calmement et utiliser le regard pour réconforter l'élève. • Avoir recours à des indicateurs non verbaux (signes de la main, expression du visage, contact visuel ou physique). • Lui laisser un objet pendant notre absence.

Source : Neufeld G. (2007). *Les fondements conceptuels du Dr. Neufeld : Une approche du développement basé sur l'attachement* (10 disques). Vancouver : Institut Neufeld.

Le tableau 22 présente une intervention qui suggère de discuter avec un élève d'intérêts qu'ils partagent. De cette façon, l'enfant devient moins méfiant envers l'enseignant puisqu'ils ont des points communs. Cette intervention touche donc le deuxième mode d'attachement de Neufeld (2007), c'est-à-dire l'attachement par la similitude.

Tableau 18

Intervention en lien avec le deuxième mode d'attachement (Neufeld, 2007)

Théorie de l'attachement	Intervention
2 ^e mode : la similitude	<ul style="list-style-type: none"> • Mentionner des choses que nous aimons comme lui.

Source : Neufeld G. (2007). *Les fondements conceptuels du Dr. Neufeld : Une approche du développement basé sur l'attachement* (10 disques). Vancouver : Institut Neufeld.

Le troisième mode d'attachement consistant à maintenir un lien d'appartenance et de loyauté, les interventions proposées permettent à l'enseignant de prouver à l'élève qu'il lui est loyal. L'élève peut alors découvrir qu'il peut compter sur l'enseignant en allègement de tâche et ce, même s'il n'est pas toujours présent en classe. Ces interventions sont présentées dans le tableau 23.

Tableau 19

Interventions en lien avec le troisième mode d'attachement (Neufeld, 2007)

Théorie de l'attachement	Interventions
3 ^e mode : l'appartenance et la loyauté	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer ce que peut engendrer pour lui-même et pour les autres un comportement irrespectueux. • Lui écrire un courriel pendant notre absence à chaque semaine. • Lui dire un secret. • Ne pas dire les secrets qu'il nous révèle. • Défendre ses intérêts. • L'aider dans ses tâches.

Source : Neufeld G. (2007). *Les fondements conceptuels du Dr. Neufeld : Une approche du développement basé sur l'attachement* (10 disques). Vancouver : Institut Neufeld.

Le tableau 24 (p.99) présente des interventions en lien avec le quatrième mode d'attachement, c'est-à-dire le sentiment d'être reconnu. Les interventions présentées dans ce tableau visent à faire sentir à l'élève qu'il est important aux yeux de l'enseignant, ce qui donne le goût à l'élève de s'intéresser à ce que fait et dit l'enseignant, ce qui favorise ses apprentissages.

Tableau 20

Interventions en lien avec le quatrième mode d'attachement (Neufeld, 2007)

Théorie de l'attachement	Interventions
4 ^e mode : la reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> • Lors de l'arrivée de l'élève, prendre de ses nouvelles. Parler avec de courtes phrases pour le rassurer. • Prendre quelques moments pour échanger avec lui. • Être à l'écoute de ses besoins. • Encourager l'élève et valoriser ses points forts. • Lui rappeler que nous sommes toujours là pour lui, peu importe ses comportements, adéquats ou non et qu'il peut compter sur nous.

Source : Neufeld G. (2007). *Les fondements conceptuels du Dr. Neufeld : Une approche du développement basé sur l'attachement* (10 disques). Vancouver : Institut Neufeld.

Certains auteurs (Langness, 2004; Noël, 2003) ont démontré l'importance de la relation entre l'enseignant et l'élève. Les enseignants participants à cette recherche ont eux aussi mentionné l'importance qu'ils accordent à la relation qu'ils ont avec leurs élèves. De son côté, Neufeld (2007) qualifie cette relation de lien d'attachement. Comme il a été prouvé que la relation et le lien d'attachement sont importants, les interventions présentées dans le tableau 25 (p.100) suggèrent des manières de faire pour intervenir sans entraver le lien qui se construit ou le lien déjà établi avec les élèves considérés comme étant plus difficiles. Ces interventions visent à travailler avec l'élève sur son comportement en utilisant le lien comme élément-clé dans l'intervention afin d'avoir davantage d'impact sur l'élève.

Tableau 21

Interventions visant la création ou la conservation d'un lien d'attachement

Théorie de l'attachement	Interventions
Intervenir pour établir un lien ou pour conserver le lien	<ul style="list-style-type: none"> • Profiter d'une situation réelle pour expliciter en quoi consiste un comportement respectueux. Discuter en grand groupe de la situation (si c'est possible). • Décrire ce qui est vu, fait et ressenti et expliquer brièvement et précisément quel comportement est inadéquat et pourquoi. • Attendre qu'il soit calme, disponible et le féliciter d'avoir réussi à se contrôler afin d'établir un temps de parole avec l'enfant. • Verbaliser ses émotions. Exemple : «Tu dois te sentir fâché, car il t'a pris ton crayon. Moi aussi, je me sentrais fâché.» • S'il doit sortir de la classe, aller le voir avant son retour. Décider à quel moment il peut revenir en classe. Prendre le contrôle du retrait. • Si l'enfant est en crise, demander au technicien en éducation spécialisée de rester en classe avec les autres et aller avec l'élève pour se calmer et discuter. Ne pas axer la discussion sur son comportement, mais plus sur ses sentiments. Il est important de garder un lien positif.

Comme le mentionne Neufeld (2007), il est important de créer un village d'attachements composé d'adultes matures et responsables. L'intervention présentée dans le tableau 26 va dans ce même ordre d'idées, c'est-à-dire qu'elle propose à l'enseignant-titulaire de présenter l'enseignant en allégement de tâche comme un adulte mature et responsable qui saura répondre aux besoins de l'élève. De cette façon, celui-ci se sentira davantage en sécurité avec cette nouvelle personne.

Tableau 22

Intervention visant à établir un village d'attachements (Neufeld, 2007)

Théorie de l'attachement	Intervention
Faire partie du village d'attachements de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Demander à l'enseignant-titulaire de lui parler de nous en bien et de lui dire que nous sommes là pour l'aider et répondre à ses besoins.

Source : Neufeld G. (2007). *Les fondements conceptuels du Dr. Neufeld : Une approche du développement basé sur l'attachement* (10 disques). Vancouver : Institut Neufeld.

Finalement, à l'aide des diverses tableaux présentés précédemment, nous pouvons voir que le contenu de notre guide destiné aux enseignants en allègement de tâche, que ce soit les activités, les interventions et les ressources, sont en lien avec la théorie de l'attachement et avec les besoins mentionnés par les enseignants participants qui étaient les suivants :

- établir un lien durable rapidement;
- établir un lien avec ces élèves (faire partie du village d'attachement);
- sentir que le lien reste malgré le temps de séparation, avoir un lien qui dure malgré le long moment de séparation;
- sentir une maîtrise des particularités de l'école et qu'il fait partie du village d'attachements des élèves;
- se sentir bien lors de sa présence en classe;
- se sentir compétent dans sa tâche, se sentir important et encouragé;
- se sentir compétent dans les interventions, avoir un bon lien pour mieux intervenir individuellement,
- sentir que l'on est important pour les enfants et qu'il est intéressé par ce que l'on dit.

Nous pouvons donc conclure que le guide destiné aux enseignants en allègement de tâche répond à une variété de besoins en lien avec un désir de créer un lien d'attachement.

CONCLUSION

Le but de cette recherche-action consistait à produire un guide susceptible de favoriser un lien d'attachement et destiné aux enseignants en allégement de tâche. Pour ce faire, il aura fallu aller consulter des enseignants vivant cette situation afin de répondre réellement à leurs besoins tout en tenant compte de leur vécu.

Pour conclure cette recherche, nous commencerons par un survol des étapes de celle-ci. Par la suite, nous présenterons l'opinion de deux enseignants qui ont évalué sommairement notre guide. Ensuite, nous élaborerons sur l'apport de cet essai en éducation et nous terminerons par des recommandations pour de futures recherches reliées au sujet de cette recherche.

1. SURVOL DES GRANDS CHAPITRES

Le premier chapitre a permis de bien comprendre la problématique qui concernait les enseignants en allégement de tâche, ceux-ci ayant de la difficulté à établir et à maintenir un lien d'attachement avec leurs élèves en raison de leur tâche de travail. Nous avons cerné le fait que dans le milieu scolaire, les enseignants considèrent la relation avec les élèves très importante, mais que peu font le lien avec la théorie de l'attachement. Nous avons donc débuté en étudiant la relation entre l'enseignant en allégement de tâche et ses élèves afin de faire des liens avec l'attachement qui est un type de relation beaucoup plus profond.

Le deuxième chapitre explorait le cadre conceptuel relié aux thèmes de notre recherche. Tout d'abord, il nous a été permis de définir la situation de travail d'un enseignant en allégement de tâche. Par la suite, nous avons exploré les aspects de la théorie d'attachement qui auront été nécessaires pour la création de notre guide dans les chapitres suivants. En établissant ce cadre théorique, nous nous sommes aperçus

que peu d'auteurs avaient écrit sur la théorie de l'attachement. Nous avons donc choisi d'approfondir les écrits de certains chercheurs plutôt que d'analyser des écrits moins scientifiques publiés dans des revues populaires. Neufeld (2005, 2007, 2008), Noël (2003) et Howes (1999) sont donc très présents dans nos écrits et analyses.

Dans le troisième chapitre, nous avons établi notre méthodologie afin d'avoir une démarche rigoureuse pour créer le guide prévu. Les choix méthodologiques ont été présentés. Il a donc été question d'une recherche-action ayant pour but la production de matériel pédagogique.

Le quatrième chapitre nous a permis de rencontrer des enseignants concernés par notre problématique afin de connaître leur vécu et de déterminer leurs besoins en rapport avec la création d'un lien d'attachement avec leurs élèves. Par la suite, nous avons analysé leurs réponses afin de créer un guide qui répondrait à leurs besoins.

Le cinquième chapitre a présenté et analysé le guide que nous avons créé. Nous avons vu que toutes les sections du guide correspondaient au cadre théorique préalablement écrit. De plus, nous avons su mettre les besoins des enseignants en évidence afin que le guide leur soit un soutien dans leur vie professionnelle d'enseignants en allégement de tâche. Nous croyons donc que notre guide est susceptible de créer un lien d'attachement entre les élèves et leur enseignant en allégement de tâche.

2. L'OPINION DES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS

Nous avons demandé aux enseignants ayant participé aux entrevues de cette recherche de survoler le guide afin de voir si celui-ci répondait à leurs besoins. Ils pouvaient répondre à un questionnaire (annexe J). Les enseignants avaient le choix de participer ou non à cette étape de la recherche. Le guide et le questionnaire ont été envoyés par courriel. Nous avons reçu le questionnaire des enseignants A et B.

Concernant la question sur les besoins (question 2), l'enseignant A a répondu six fois sur neuf que le guide répondait beaucoup à un besoin. Un seul besoin n'est qu'un peu répondu. Cet enseignant croit que le guide est utile à différents niveaux. Premièrement, il croit que le diaporama favorise la compréhension de la théorie. Deuxièmement, il a trouvé les trucs simples et les activités de courte durée très utiles, car elles peuvent se faire facilement, rapidement et elles rendent la présence de l'enseignant intéressante. Finalement, en ce qui concerne les activités de longue durée, cet enseignant les trouve pertinentes, car elles peuvent être utilisées dans l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (ÉCR), mais elles ne peuvent être utiles si l'enseignant n'est présent qu'une seule période par semaine. Du côté des points à améliorer, l'enseignant A considère que certaines interventions peuvent être délicates pour les enseignants masculins et pour les élèves masculins plus âgés. Par exemple, il trouve qu'il n'est pas toujours évident de faire un câlin à un garçon de sixième année. Il a aussi mentionné que les enseignants-titulaires ne sont pas toujours réceptifs ou ouverts face aux enseignants qui font leur allégement de tâche. Le dernier point à améliorer que cet enseignant a mentionné est le fait qu'il n'est pas facile de collaborer avec les parents surtout si nous avons 150 élèves.

De son côté, l'enseignant B a répondu neuf fois sur neuf que le guide pourrait beaucoup répondre aux neuf besoins proposés dans le questionnaire. De plus, il mentionne que le diaporama est utile dans le guide et précise qu'il est très complet. Nous pouvons donc croire qu'il permet de comprendre les grandes lignes de la théorie afin de baser nos interventions en classe sur la théorie de l'attachement. Au niveau des questionnaires réflexifs, l'enseignant B mentionne qu'ils vont droit au but, mais qu'il y en a peut-être trop à faire dans le peu de temps que les enseignants en allégement de tâche ont pour réfléchir sur leurs pratiques. En ce qui a trait aux interventions, cet enseignant adore les interventions qui touchent à la complicité avec les élèves. Par contre, il croit que différentes interventions peuvent être difficiles à appliquer dans une classe où l'enseignant-titulaire laisse peu de place à l'enseignant en allégement de tâche. Finalement, au niveau des interventions avec les élèves en

difficulté, cet enseignant a trouvé toutes les interventions proposées utiles. Nous pouvons croire que cette section est très appréciée des enseignants, car elle permet d'avoir des idées d'interventions concrètes.

Grâce à ces deux enseignants, nous pouvons voir que notre guide a des points forts et des points faibles. Il est tout de même assez complet puisqu'il répond à plusieurs besoins des enseignants en allègement de tâche. Ces derniers pourraient faire l'objet d'une nouvelle recherche afin de palier aux manques de son contenu.

3. L'APPORT DE CETTE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Toute recherche vise à apporter sa contribution dans son domaine d'expertise. Pour cet essai, cet apport a été apporté aux enseignants en allègement de tâche, à la chercheuse ainsi qu'à la communauté scientifique.

3.1 Pour les enseignants en allègement de tâche

Le but de cette recherche était de soutenir principalement les enseignants en allègement de tâche dans la création d'un lien d'attachement avec leurs élèves et ce, malgré leur courte présence en classe. Le guide qui a été créé a répondu à cet objectif puisqu'il contient différentes sections répondant aux besoins des enseignants qui vivent cette situation. Que ce soit par les activités proposées, par les interventions ou par le diaporama informatif, la théorie d'attachement est bien représentée dans le guide, ce qui permet aux enseignants d'avoir une base de connaissances sur le sujet pour pouvoir ensuite intervenir adéquatement dans la création d'un lien d'attachement.

3.2 Pour la chercheuse

Ayant vécu la situation de l'allègement de tâche comme tâche de travail, la création du guide a répondu à l'un de ses besoins, c'est-à-dire avoir des outils susceptibles de créer un lien d'attachement avec les élèves malgré le peu de temps passé avec eux. Avec ce guide, elle se sent davantage outillée et plus motivée à avoir un allègement de tâche comme contrat dans les prochaines années en attendant une permanence dans sa commission scolaire. De plus, elle pourra utiliser ce guide même dans un groupe où elle enseignera à temps plein. Lorsqu'elle aura un poste permanent, elle prévoit peut-être prendre elle-même un allègement dans sa tâche et ce temps sera comblé par un autre enseignant. Elle sera alors conscientisée à l'importance d'inclure cette personne dans le village d'attachements des élèves afin de favoriser la réussite de ceux-ci. Cette recherche aura donc un impact sur toute sa vie professionnelle.

Dans un aspect plus théorique, cette recherche lui a permis de découvrir plusieurs concepts de la théorie d'attachement. Elle sait maintenant qu'il y a quelque chose d'encore plus profond que la relation, c'est-à-dire l'attachement.

3.3 Pour la communauté scientifique

Comme l'a mentionné Neufeld (2008), peu d'écrits touchent la théorie de l'attachement. Notre recherche s'inscrit donc dans un domaine peu avancé sur ce sujet. Elle a permis d'apporter un nouvel aspect au lien d'attachement qui se crée entre les élèves et les différents acteurs de l'éducation, dans ce cas-ci, les enseignants en allègement de tâche avec l'aide de l'enseignant-titulaire.

4. RECOMMANDATIONS DE RECHERCHES ULTÉRIEURES

Tout d'abord, la présente recherche a été centrée sur la conception du guide. Une recherche pourrait se concentrer sur l'expérimentation de celui-ci afin de savoir s'il répond réellement aux besoins des enseignants en allègement de tâche et s'il crée réellement un lien d'attachement. De plus, dans une nouvelle recherche de développement d'objet, de nouvelles activités et interventions pourraient être créées afin d'enrichir la banque proposée dans le guide.

Dans un autre angle, une nouvelle recherche pourrait être réalisée sur la réussite des élèves qui ont un enseignant en allègement de tâche qui est conscientisé à la théorie de l'attachement en comparaison avec un groupe d'élèves qui ont un enseignant ne faisant pas des interventions en lien avec l'attachement. De cette façon, nous pourrions voir le réel impact d'un lien d'attachement.

Un aspect intéressant de l'allègement de tâche à étudier serait la vision des enseignants qui prennent un allègement de tâche et qui sont l'enseignant-titulaire. Une recherche pourrait se centrer sur la place que ceux-ci laissent à l'enseignant qui comble leur tâche ainsi qu'à l'importance qu'ils accordent à cet enseignant devant les élèves et l'impact que cela a sur les élèves. Une recherche visant une sensibilisation des enseignants-titulaires pourrait être très intéressante afin d'augmenter l'importance accordée aux enseignants en allègement de tâche, car comme nous l'avons vu dans cette recherche, un bon village d'attachements est important pour l'élève. Un aspect touché par cette nouvelle recherche pourrait être le rôle joué par l'enseignant-titulaire pour intégrer l'enseignant en allègement de tâche dans le village d'attachements de ses élèves.

Pour conclure, nous pouvons voir que la présente recherche n'a touché qu'une infime partie de la théorie d'attachement mise en lien avec les tâches de travail des enseignants. Nous considérons tout de même que cette recherche a pu initier le sujet

dans le domaine de l'éducation grâce à son volet de sensibilisation qui a été permis grâce au diaporama et à l'importance accordée aux enseignants en allégement de tâche. Nous pensons donc notre objectif de recherche, soit élaborer un guide contenant des activités et des interventions susceptibles de créer un lien d'attachement entre l'élève et l'enseignant en allégement de tâche, est atteint puisqu'il met à la disposition des enseignants en allégement de tâche un guide qui leur est clairement destiné et qui leur permet d'avoir des idées pour créer un lien d'attachement avec les élèves et maintenir celui-ci malgré leur tâche de travail.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Éditions CEC.
- Bee, H. et Boyd, D. (2003). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain* (Trad. par F. Gosselin) (2^e éd.). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (2002).
- Bélair, F. (2007). *Ma classe-qualité : des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Boutet, C. et Robillard, R.. Université de Sherbrooke, Département de l'enseignement du préscolaire et primaire, Diplôme de deuxième cycle (APR-845, La relation d'attachement en enseignement, hiver 2011)
- Bowlby, J. (1969) *Attachement et perte : 1 l'attachement*. Traduit par Jeannine Kalmanovitch 1978, Presses Universitaires de France, Paris.
- Breton, D. (2009). La théorie de l'attachement fait des petits! *Centre jeunesse – Revue objectif prévention*, vol. 32 no.1
- Brown, M.Y. (1984). *Le déploiement de l'être*. Sainte-Foy, Centre d'intégration de la personne.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre... (Vol 1 - Guide sur la gestion de classe participative)*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur (1990).
- Cyr, C., Humber, N., Moss, E. et St-Laurent, D. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent enfant. In G. Tarabulsky, S. Larose, D. Pederson et G. Moran (dir.), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain* (p.155-179) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Espinosa, G. (2002). La relation maître-élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L.

- Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*. (p.159-179) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2007). *Les droits des enseignantes et des enseignants à temps partiel*. CSQ communications.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Foucault, P. (2006). *Surveiller son enfant: une porte ouverte sur l'attachement*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Gaumond, M. (1999). La seduzione, versione italiana. In C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p.169-203) Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Martineau, S. (1999). Figures de séducteurs et séduction en pédagogie. In C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p.9-46) Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, Y., Fortin, G. et Jeliu, G. (2009). *L'attachement, un départ pour la vie*. Montréal : Éditions CHU Sainte-Justine.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. St-Laurent : Éditions ERPI.
- Gouvernement du Québec (1999) *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gohier, C. (1999). Mise en échec de la séduction. In C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p.123-136) Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Grimard, K. (2004). Quand la désertion professionnelle se heurte à l'indifférence. *Nouvelles CSQ* 24 (4), 27.

Guedeney, N. et Guedeney, A. (2002). *L'attachement : Concepts et applications*. Paris : Éditions Masson.

Institut de la statistique du Québec. *Nombre d'emplois selon l'industrie et répartition selon le régime de travail (temps plein et temps partiel), moyennes annuelles, Québec, 2003 à 2009*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/march_travl_remnr/cat_profs_sectr_activ/professions/pop_active/a016.htm> Consulté le 30 mars 2010.

Institut de la statistique du Québec. *Nombre d'emplois selon la catégorie professionnelle et répartition selon le sexe, moyennes annuelles, Québec, 2009*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/march_travl_remnr/cat_profs_sectr_activ/professions/pop_active/a020.htm> Consulté le 30 mars 2010.

Lacasse, J. (1991). *Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines*. Montréal : Éditions Études Vivantes.

Lanaris, C. (2006). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. In L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. (p.141-160) Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Langness, T. (2004). *Ma première classe : Stratégies gagnantes pour les nouveaux enseignants* (Trad. Par H. Bombardier et E. Pierre). Montréal : Chenelière-Education.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e édition). Montréal : Guérin, éditeur ltée (1^{re} éd. 1988).

Gouvernement du Québec (1999). Prévion de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009. *Bulletin statistique de l'éducation* (9). Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives.

Montagner, H. (2006). *L'Attachement : Les débuts de la tendresse*. Paris : Odile Jacob.

Morin, C., Bouvier, P. et Juneau, G. (1998). *Être prof: Trucs, conseils et témoignages d'enseignants*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Neufeld, G. et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent* (Trad. par Louise Chrétien et Marie-Josée Chrétien). Montréal : Les Éditions de l'Homme.

- Neufeld G. (2007). *Les fondements conceptuels du Dr. Neufeld : Une approche du développement basé sur l'attachement* (10 disques). Vancouver : Institut Neufeld.
- Neufeld, G. (2008). *Les facteurs de l'enseignabilité* (6 disques). Vancouver : Institut Neufeld.
- Noël, L. (2003). *Je m'attache, nous nous attachons : Le lien entre un enfant et ses parents*. Montréal : Éditions Sciences et Culture.
- Paillé, P. (2005). *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement*, Document non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département préscolaire et primaire.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien : théorie de l'attachement*. Paris : Éditions O. Jacob.
- Prior, V. et Glasser, D. (2010). *Comprendre l'attachement et les troubles de l'attachement : théorie, preuve et pratique* (Trad. par F. Hallet). Bruxelles : Éditions de boeck.
- Robert, P. (1996). *Le Petit Robert : Dictionnaire de la langue française*. Paris : Éditions Dictionnaires Le Robert.
- Royer, É. (2010). *Leçons d'éléphants : Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : École et comportement.
- Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Simard, C. (1999). La séduction comme acte pédagogique propre à exciter le désir d'apprendre. In C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p.65-72) Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tarabulsy, G.M., Larose, S., Pederson, D. et Moran, G. (2000). *Attachement et développement : Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Tabulsy, G.M. (2009). Entrevue. *Revue RND*, septembre-octobre 2009.
- Trudel, P. (1998). La relation pédagogique. In J. Gaudreau (dir.), *Croissance de l'enfant et école primaire*. (p.39-61). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Université.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je soussigné-e _____ accepte de participer, sans y avoir été forcé-e d'aucune sorte, au projet de recherche effectué par Marie-Andrée Masson, sous la direction de Richard Robillard, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke, situé au 2500, boulevard Université, Sherbrooke.

Le projet intitulé ÉLABORATION D'UNE BANQUE D'OUTILS SUSCEPTIBLES DE CRÉER UN LIEN D'ATTACHEMENT ENTRE L'ÉLÈVE ET SON ENSEIGNANT EN ALLÈGEMENT DE TÂCHE vise à créer une banque d'outils contenant des interventions, des informations et des activités en lien avec la création d'un lien d'attachement dans une situation d'allègement de tâche pour l'enseignant.

NATURE DE MA PARTICIPATION

Le détail de ma participation se lit comme suit :

Je serai invité-e à passer une entrevue individuelle semi-dirigée d'une durée approximative de 40 minutes. Cette entrevue sera enregistrée par une caméra-vidéo. Les questions m'auront été présentées avant la date de l'entrevue.

AVANTAGES PERSONNELS POUVANT DÉCOULER DE MA PARTICIPATION

Je comprends que ma participation au projet pourra m'aider à comprendre ce qu'est l'attachement et à voir l'impact de celui-ci dans mon enseignement. Je pourrai aussi faire une réflexion sur mes cinq dernières années d'enseignement et remettre en question ma relation avec les élèves.

PRÉCAUTIONS ET MISE EN GARDE (RISQUES POTENTIELS)

De façon générale, les termes techniques, l'équipement et les entrevues ont été expliqués à ma satisfaction et on a répondu à toutes mes questions. Je comprends que cette entrevue pourra peut-être me toucher émotionnellement, mais je conçois que cette entrevue permet la liberté de pensée et d'expression. Mes opinions seront respectées durant la durée du projet. Si j'éprouvais néanmoins des difficultés, je comprends que je pourrai me retirer du projet et ce, à n'importe quel moment.

J'accepte que l'information recueillie dans ce projet soit utilisée pour des fins de publications ou de communications scientifiques ou professionnelles sans que mon nom soit divulgué ou que mon identité puisse être reconnue.

Date

Signature du participant

Date

Signature d'un témoin

ANNEXE B
FICHE-TECHNIQUE

Informations personnelles

Nom : _____

Âge : _____

Informations professionnelles

Université : _____

Fin du baccalauréat : _____

Années d'expérience : _____

Commission scolaire : _____

Études supérieures : _____

Tâches dans les cinq dernières années :

Année scolaire 2010-2011 : _____

Année scolaire 2009-2010 : _____

Année scolaire 2008-2009 : _____

Année scolaire 2007-2008 : _____

Année scolaire 2006-2007 : _____

Critères de sélection pour l'échantillon

- ☐ Tâche de moins de 40% dans une même classe et dans une même année.
- ☐ Durée du contrat d'au moins deux mois.
- ☐ Contrat obtenu dans l'une des cinq dernières années.

ANNEXE C
QUESTIONS D'ENTREVUE

Nom : _____

Date : _____

Heure : _____

1. Perceptions des enseignants sur l'importance d'une bonne relation avec leurs élèves.

1.1 Croyez-vous qu'il est important d'avoir une bonne relation avec les élèves?

1.2 Quel est l'impact de la relation maître-élève selon vous?

2. Expériences passées des enseignants au niveau de la relation.

2.1 En ayant un allègement comme tâche de travail, rencontrez-vous ou avez-vous déjà rencontré des difficultés dans vos relations avec vos élèves?

2.2 Comment vous sentiez-vous ces relations difficiles?

2.3 Avez-vous essayé des moyens pour garder une bonne relation avec vos élèves malgré votre faible pourcentage dans cette classe? Lesquels?

3. Connaissances sur la théorie de l'attachement.

3.1 Avez-vous déjà entendu parler de la théorie de l'attachement?

3.2 Si oui, quelles sont vos connaissances sur ce sujet?

4. Besoins des enseignants au niveau de l'attachement.

4.1 Dans les cinq dernières années, avez-vous ressenti des besoins en lien avec votre relation avec vos élèves dans l'un de vos contrats?

Si oui

4.2 Quels étaient ces besoins?

4.3 Comment y avez-vous répondu?

4.4 Trouvez-vous que le milieu scolaire répond bien à vos besoins au niveau de l'attachement des élèves?

4.5 Qu'auriez-vous besoin pour créer un lien d'attachement avec vos élèves?

Si non

4.6 Comment avez-vous fait pour ne pas avoir de problèmes de relation avec vos élèves? Quelles étaient vos stratégies pour avoir un bon lien avec ceux-ci?

4.7 Si vous aviez à améliorer vos relations avec les élèves dans le passé, que changeriez-vous?

5. Utilité d'un guide favorisant la création d'un lien d'attachement.

5.1 Selon vous, est-ce qu'un guide destiné aux enseignants ayant un allègement de tâche pourrait vous être utile pour développer un attachement avec les élèves? Pourquoi?

5.2 Que devrait contenir ce guide?

5.3 Quel serait le but de ce guide?

ANNEXE D

VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT A

Marie-Andrée : Crois-tu qu'il est important d'avoir une bonne relation avec les élèves?

Enseignant A : Oui, je pense que c'est la base de la relation pédagogique. Si tu n'as pas de relation avec ton élève, le courant ne passera pas. Pis je crois aussi que tu ne passeras pas non plus, en fait, tu n'iras pas chercher son attention.

Marie-Andrée : Et quel est l'impact selon toi de cette relation maître-élève?

Enseignant A : Je crois que l'apprentissage découle de la relation parce que, justement, si, à quelque part, de, comme, dans ma relation, si tu te dis que la personne qui est à l'avant de moi est significative pour moi, tu vas avoir plus tendance à lui parler et à écouter.

Marie-Andrée : Bon point. En ayant un allègement comme tâche de travail, on sait que tu en as eu beaucoup, est-ce que tu rencontres présentement ou est-ce que tu as déjà rencontré des difficultés de relation avec tes élèves?

Enseignant A : Présentement..., en fait, des difficultés, je ne dirais pas difficulté. Dans le passé, oui, ça m'est arrivé. Actuellement, je ne vis pas des difficultés, parce que c'est plus de l'absence de relation. Dans ce sens-là, ben de l'absence de relation, je veux dire... on se dit salut, mais je ne sens pas qu'un lien est créé si fort que ça. Et dans le passé, ça été la même chose. Je pense que sur un an, quand tu vois l'élève moins qu'une journée par six jours, c'est très difficile d'établir une relation.

Marie-Andrée : Et comment tu te sens dans ces relations difficiles-là?

Enseignant A : Actuellement, un peu écœuré, blasé. Mais ça m'a déjà travaillé, ça me chicotait, sauf que, parce que je ne réussissais pas à tout comprendre ce qui englobait, de un, de comprendre le topo de tout ce qui entoure l'élève, mais aussi de pas créer le lien qui est super important.

Marie-Andrée : Et est-ce que tu as essayé des moyens pour garder une relation même si tu n'étais pas là souvent?

Enseignant A : Il y a un moment donné, surtout quand tu as 250 élèves où... à ce moment-là, je t'avoue que c'est comme, tu te dis, je vais y aller à l'essentiel, puis pour la majorité du temps, c'était pas l'essentiel parce que ça ne causait pas de problème au niveau de ma gestion de classe. Dans ce sens-là, ce n'était pas si problématique que ça.

Marie-Andrée : Si t'avais eu des problèmes de gestion de classe, aurais-tu essayé quelque chose?

Enseignant A : J'aurais probablement essayé un peu. En fait, j'aurais essayé une première chose. Si ça n'avait pas fonctionné, j'aurais pas eu de temps, ça ne me permettait pas de ne rien faire.

Marie-Andrée : Est-ce que tu as déjà entendu parler de la théorie de l'attachement?

Enseignant A : Je connais les grandes lignes.

Marie-Andrée : Peux-tu nous dire quelques connaissances que tu as sur ce sujet? Peux-tu me l'expliquer dans tes mots?

Enseignant A : Je crois que dès le début, quand un enfant grandit, puis que, en fait, pour s'épanouir, tranquillement pas vite, il délaisse le parent, mais il faut qu'il, à la

base, ait créé un lien solide, une relation solide avec ses parents pour pouvoir aller vers les autres, se sentir en sécurité, et graduellement traverser les épreuves de la vie, de façon positive, grâce, justement, à cet attachement-là qui est pas, qui est basé sur la confiance et pas juste sur rien finalement.

Marie-Andrée : Est-ce que durant les cinq dernières années, tu as ressenti des besoins en lien avec ta relation avec les élèves dans un ou des contrats?

Enseignant A : Évidemment, de par le temps, oui, j'ai ... oui. J'ai ressenti des besoins dans le sens où c'est ben plate d'arriver, euh, t'es là pour une période, puis après ça, c'est à la semaine suivante. Même des fois, c'est à deux semaines suivantes. Puis, tu arrives là et tu n'as pas l'impression d'être significatif, tu as l'impression de juste combler du temps. Tant au niveau pédagogique, mais aussi au niveau du lien d'attachement avec l'élève.

Marie-Andrée : Est-ce que tu aurais une idée du besoin en tant que tel ou tu as plus mis de côté tes besoins?

Enseignant A : Ben, les besoins, je sais que les enseignants qui ont moins de pourcentages de tâche, par exemple, 40% mais qui ne vivent pas, euh, eux peuvent se permettre bon, en dehors de faire du temps. Souvent, ce que j'ai remarqué, c'est souvent dans les activités parascolaires ou dans des activités autres, par exemple, je sais pas, des midis, ça, c'est tout le temps gagnant pour créer un lien avec les élèves. Pendant les gardes des fois, c'est spécial mais... Des fois, juste de part le jeu, dans un autre contexte que scolaire, parce que tu n'as pas le temps au niveau scolaire, ben tu peux aller chercher le lien.

Marie-Andrée : Selon toi, est-ce qu'un guide destiné aux enseignants ayant un allègement de tâche, ça pourrait les aider à développer un lien d'attachement pour

justement enlever le sentiment d'impuissance, de manque de relation, d'aller plus loin?

Enseignant A : Je crois que oui ça peut contribuer. Je crois qu'à l'intérieur du guide, c'est sûr de connaître un aspect théorique, peut-être des exemples concrets aussi de ce qui peut se passer en complément de tâche parce que il y a autant de situations possibles qu'il y a de situations possibles finalement parce que tu arrives dans une situation où tu as un groupe à une période/six jours, tu vas intervenir très différemment que dans un groupe où tu es là deux jours/semaine.

Marie-Andrée : Donc selon les pourcentages de tâche...

Enseignant A : Selon, selon toutes les situations qu'on pourrait..., dans le fond ça pourrait être intéressant d'aller ressortir, d'en faire une bonne description de toutes les situations dans lesquelles on peut se retrouver en complément de tâche puis de miser là-dessus et de bâtir à partir de cela. Puis aussi, c'est les approches. J'imagine que c'est de voir plusieurs approches. C'est sûr que si ça nous demande, si tu es à 100% dans neuf classes différentes comme je l'ai déjà fait, ben le facteur temps est moins là. Ça prend quelque chose de précis, de..., qui marche bien, t'auras pas à gossier.

Marie-Andrée : Et selon toi, ce serait quoi le but de ce guide pour ces enseignants?

Enseignant A : Les sensibiliser dans un sens. Évidemment, je pense que quand tu n'en as jamais fait, les compléments de tâche, c'est pas clair ce que tu vas rencontrer comme difficultés. Ça peut être ça. Mais, en même temps, en début de carrière, ce n'est pas nécessairement toi qui vas au devant des risques. C'est surtout les aider, les outiller, les soutenir dans une tâche qui n'est pas nécessairement facile. Dans ce sens-là, étant donné le manque de temps, peut-être que le guide devrait être créé plutôt restreint, pas restreint, mais synthétique.

Marie-Andrée : Dernière question, selon toi, est-ce que les enseignants actuels en allègement de tâche ont une grande connaissance de l'attachement ou non?

Enseignant A : Au même titre que n'importe quel enseignant peut avoir des connaissances sur l'attachement, je pense qu'actuellement c'est plutôt variable.

Marie-Andrée : Variable.

Enseignant A : Variable. Tout le monde, je pense, a une certaine connaissance de l'attachement.

Marie-Andrée : Ils ne savent peut-être pas précisément...

Enseignant A : Ouais, peut-être que... on a une vague impression, je pense qu'au cours du bacc on nous prépare quand même un peu à ça, mais de là à dire que tu es capable de sortir la théorie de tel monsieur, en tel année...

Marie-Andrée : Bien, merci beaucoup!

ANNEXE E
VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT B

Marie-Andrée : Crois-tu qu'il est important d'avoir une bonne relation avec les élèves?

Enseignant B : C'est certain, c'est plus agréable et pour toi, l'enseignant, pour l'élève et pour le groupe. Donc C'est sûr que c'est primordial.

Marie-Andrée : Selon toi, quel est l'impact de la relation maître-élève?

Enseignant B : Je trouve que tu as une meilleure gestion de classe c'est certain. L'enfant a une meilleure capacité d'écoute et une meilleure capacité d'apprentissage.

Marie-Andrée : Toi, tu as vécu un allègement de tâche, tu es présentement en allègement de tâche, est-ce que tu rencontres ou est-ce que tu as déjà rencontré des difficultés dans tes relations avec les élèves?

Enseignant B : Oui et c'est surtout au début quand tu commences avec ton groupe. Cette année, j'ai commencé l'année avec mes groupes, mais à mon deuxième contrat, j'ai commencé en novembre, il faut que tu réapprennes, il faut que tes élèves connaissent ta façon de gérer ta classe, ta discipline, tout ça. Vraiment au début, tant que la relation n'est pas établie, je trouvais ça pas évident.

Marie-Andrée : Comment tu te sentais dans cette relation qui était difficile?

Enseignant B : Je me sentais comme la remplaçante qui est là une journée et qui part et que ça n'a pas bien été. Je me sentais comme la remplaçante qui n'a pas de règles ou qui ne connaît pas les règles encore.

Marie-Andrée : As-tu essayé des moyens pour établir ou pour garder une bonne relation malgré le fait que tu n'étais pas là souvent?

Enseignant B : Oui, dans le fond, j'ai établi des règles, mais avec eux. On discute ensemble, qu'est-ce qu'ils veulent et qu'est-ce que je veux. Je ne leur impose rien, je leur demande leur aide. «Qu'est-ce que tu peux faire pour m'aider». J'y allais dans ce sens-là. Et un système de récompenses, évidemment.

Marie-Andrée : Est-ce que tu as déjà entendu parler de la théorie de l'attachement?

Enseignant B : Un petit peu, à l'université. Mais depuis, non. On n'en reparle pas aisément après.

Marie-Andrée : Est-ce que tu pourrais me dire des connaissances précises que tu aurais sur le sujet?

Enseignant B : Je crois que c'est avoir un bon lien avec l'élève, un lien significatif pour l'enfant, justement pour que ça nous aide dans sa relation avec nous et nous avec lui.

Marie-Andrée : Dans les cinq dernières années, as-tu ressenti des besoins en lien avec la relation avec tes élèves dans un ou des contrats.

Enseignant B : À mon deuxième contrat, dans la classe de cinquième année, j'étais là deux demi-journées par horaire, il y avait certains élèves, écoute, c'était une classe... c'était l'enfer. L'année précédente, la prof était partie en burn-out. Ils ont passé je ne sais pas combien de profs, et moi j'avais ces élèves-là. Il y avait certains élèves, eux autres, que quand j'étais là, c'était le bordel. Avec cette classe-là, ça été difficile et long à établir.

Marie-Andrée : Donc tu as eu des besoins, est-ce que tu es capable de me dire ce serait lesquels?

Enseignant B : C'était par rapport à la gestion de classe. Les élèves n'écoutaient pas du tout, ça niaisait, il y avait un grand manque de respect envers les autres élèves. Ça se picossait, ça s'achalait, mais en même temps, il y avait un manque de respect envers moi, parce que je parlais et ils parlaient en même temps. Ça ne marchait pas.

Marie-Andrée : Comment as-tu répondu à tes besoins, as-tu trouvé des solutions?

Enseignant B : J'ai dû mettre la direction et l'enseignante au courant. Il y a eu des lettres qui ont été envoyées aux parents, tout ça. Et des lettres que les enfants ont dû faire pour s'expliquer à la directrice, elle avait exigé ça. Et en même temps, en faisant avec eux quelles règles on peut avoir en classe pour que ça l'aille mieux avec moi et en faisant un système de récompenses, ça l'a aidé.

Marie-Andrée : Est-ce que tu trouves que dans le milieu scolaire, est-ce que le milieu scolaire répond bien aux besoins des enseignants au niveau de l'attachement avec les élèves?

Enseignant B : Je ne trouve pas que c'est le milieu scolaire, je pense que c'est à nous de faire les premiers pas dans nos classes, envers les élèves. Parce que comme je le disais tantôt, moi je n'en ai pas entendu parler avec les collègues ou avec la direction. C'est vraiment à nous de faire les premiers pas pour que ça l'aille bien.

Marie-Andrée : Qu'est-ce que tu aurais besoin pour créer un lien avec tes élèves?

Enseignant B : Du temps !!!

Marie-Andrée : Du temps!!! Mais mettons à part le temps, vu qu'on est dans l'allègement de tâche.

Enseignant B : Bien, c'est ça, tu n'es pas là assez souvent et en même temps, tu es toujours stressée pour enseigner ta matière parce que là tu te dis que je suis là une fois/semaine et il faut que ça se passe. Oui, on manque de temps... C'est surtout ça je te dirais. C'est vraiment du temps pour parler avec eux, pour établir les choses. Sans se stresser parce que ton enseignement n'est pas fait ou pas complété.

Marie-Andrée : Selon toi, est-ce qu'un guide destiné aux enseignants avec un allègement de tâche ça pourrait leur être utile pour développer un lien?

Enseignant B : Je pense que tous les guides ou tous les livres, c'est toujours utile, on peut toujours aller piger quelque chose. Mais je te dirais que c'est surtout en début de carrière ou quand tu finis l'université que là on devrait en savoir plus. Surtout en début de carrière. Parce que, comme moi, j'ai eu un allègement de tâche à mon deuxième contrat, mais je n'en avais pas eu d'autres à part cette année. J'avais comme pas eu à gérer ça, pas autant, parce que quand tu rentres dans le groupe, c'est plus facile de mettre tes règles tout de suite et tu as plus de temps. Donc surtout en début de carrière.

Marie-Andrée : Qu'est-ce que le guide devrait contenir pour créer le lien?

Enseignant B : Ça devrait contenir l'explication de l'importance de l'attachement. Donner des trucs, oui, mais les trucs ne sont pas toujours faciles pour tout le monde. Oui donner des trucs, mais aussi expliquer pourquoi c'est important. Après ça, toi tu peux trouver les trucs qui te rejoignent.

Marie-Andrée : Le but serait quoi pour ce guide?

Enseignant B : Prouver l'importance de l'attachement.

Marie-Andrée : Et selon toi, dernière question, est-ce que les profs sont conscientisés à ça, trouves-tu qu'il y a assez de place à l'attachement?

Enseignant B : Pas pour tout le monde, non, des fois tu vois les profs agir; elle, il faut qu'elle enseigne, il faut que sa matière passe, il faut qu'il y ait une note; et tu en vois d'autres qui prennent le temps. Non, ce n'est pas pour tout le monde. Je vais être honnête avec toi, je suis allée au congrès de l'AQEP en début novembre. J'ai assisté à une conférence d'un directeur, Daniel Bédard, il a mis tellement l'emphasis là-dessus, ça m'a ouvert l'esprit.

Marie-Andrée : Il a mis l'emphasis sur l'attachement.

Enseignant B : Pas juste sur ça, sur la relation. Oui, ok, j'avais tendance à l'établir, mais on dirait que depuis ça...ouf.

Marie-Andrée : Tu lui portes plus attention.

Enseignant B : Je lui porte plus attention. Je ne sais pas s'il a publié quelque chose.

Marie-Andrée : Bien merci beaucoup!

Enseignant B : Ça me fait plaisir!

ANNEXE F
VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT C

Marie-Andrée : Crois-tu qu'il est important d'avoir une bonne relation avec les élèves?

Enseignant C : Oui, définitivement.

Marie-Andrée : C'est quoi selon toi l'impact de cette relation sur les élèves et sur toi aussi?

Enseignant C : Dans le fond, c'est ça qui va créer le le, ben c'est le lien qu'on crée qui va favoriser le passage avec, le passage des connaissances ensuite. Ben connaissances, autant de développement académique que de développement personnel je te dirais même que... plus.

Marie-Andrée : Toi, tu es en allègement, non, tu as été en allègement de tâche. Tu ne l'es pas cette année. Est-ce que tu as rencontré des difficultés dans tes relations avec les élèves?

Enseignant C : Oui, oui.

Marie-Andrée : Est-ce que, comment tu te sentais? Ben est-ce que tu peux nous l'expliquer un peu la ou les difficultés?

Enseignant C : C'est de créer un lien stable, je te dirais. Donc que les enfants nous fassent confiance. Donc aussi au niveau qui entraîne la confiance pour la gestion de classe. Si le lien n'est pas là, bonne chance pour gérer la classe.

Marie-Andrée : Et comment tu te sentais quand ça l'arrivait?

Enseignant C : Oh mon dieu! C'est déstabilisant, angoissant...

Marie-Andrée : Des belles émotions...

Enseignant C : Ah oui! Vraiment! Assez pour vivre une crise d'angoisse un moment donné quand ça vient trop intense, tu fais par où je commence. C'est vraiment difficile.

Marie-Andrée : Et est-ce que tu as essayé des moyens à ce moment-là pour régler le problème?

Enseignant C : Oui, bien, ça peut être de créer des activités de contact avec les enfants, de parler de d'autres choses des matières que l'on a à faire. Des contacts comme ça, de les faire parler d'eux.

Marie-Andrée : Et est-ce que tu l'as réussi malgré le peu de temps que tu avais vu que tu étais en allègement de tâche?

Enseignant C : Oui, parce que je favorisais ça, ces activités-là. Mais ce que ça l'a comme impact, c'est que là, au niveau des matières, j'ai moins de temps après ça pour enseigner mes choses. En bout de ligne, les projets s'étendent sur beaucoup plus de temps que ce que ça devrait et là... la panique, tu es stressée, tu es obligée de couper des choses, tu ne vois pas tout ce que tu voudrais voir.

Marie-Andrée : Mais au moins, tu as réussi à créer un petit lien avec eux.

Enseignant C : Ah oui, oui! Pour ça, oui. Ça a fonctionné. Ça dépend encore des classes et des élèves. C'est selon les classes pis les élèves parce que c'est ça, selon les affinités qu'on a avec les enfants.

Marie-Andrée : Est-ce que tu as déjà entendu parler de la théorie de l'attachement?

Enseignant C : Écoute, oui, on l'a vue à l'université, mais...

Marie-Andrée : C'est quoi les grandes lignes que tu sais là-dessus?

Enseignant C : Justement, c'est au niveau de l'affectif, il me semble. Comme je te dis, il me semble que c'est loin. Mais c'est au niveau de l'affectif, de vraiment créer un lien significatif pour que l'enfant ait confiance en nous, les enseignants. Il me semble que c'était ça.

Marie-Andrée : C'est assez vague comme théorie.

Enseignant C : Ça remonte à loin.

Marie-Andrée : Durant les cinq dernières années, est-ce que tu as ressenti des besoins en lien avec la relation avec tes élèves dans un ou des contrats que tu as eu auparavant?

Enseignant C : Oui, ben... écoute, un paquet de besoins, mais, sauf, ça revient souvent à la confiance que l'enfant a envers nous, on est qui par rapport à l'autre enseignante, c'est quoi la place qu'on a. Puis est-ce qu'il y a un impact définitivement sur la gestion de classe.

Marie-Andrée : Puis euh..., donc ce serait des besoins au niveau de la gestion de classe que tu as eus.

Enseignant C : Oui.

Marie-Andrée : Comment tu as répondu à tes besoins? Es-tu allée voir des gens? Qu'est-ce que tu as fait?

Enseignant C : C'est sûr que j'en ai parlé au titulaire de classe. Voir comment, comment le titulaire fonctionnait, pour être dans le même sens que lui, pour ne pas que ça fasse une grosse différence, pour que ce soit dans la continuité, mais des fois ce n'était pas possible non plus. Donc, je suis allée voir d'autres enseignants ou j'ai regardé dans des notes de cours que j'avais, dans ce que j'avais vu ailleurs dans d'autres classes, essayé d'appliquer des systèmes soit de gestion de classe ou des activités, diverses activités justement pour aller chercher les enfants. Mais je te dirais que c'était surtout au niveau des systèmes d'émulation.

Marie-Andrée : Ok, que tu as réussi à répondre à ton besoin.

Enseignant C : Oui.

Marie-Andrée : Est-ce que tu trouves que le milieu scolaire répond bien aux besoins des enseignants au niveau de l'attachement avec leurs élèves?

Enseignant C : Tellement pas. C'est clair, hein! Non. Ben, surtout... Parles-tu en général ou surtout pour les compléments de tâche?

Marie-Andrée : Ça peut être les deux. Tu peux parler des deux.

Enseignant C : Parce que... non... Je vais reformuler ma réponse. Ça dépend des enseignants, mais je trouve qu'il y a encore beaucoup d'enseignants qui accent sur justement l'académique et que le lien va pas être, c'est ça, le lien d'attachement ne sera pas là, mais je trouve que, surtout pour les enseignants en complément de tâche, c'est extrêmement difficile d'avoir un lien qui est très fort et très significatif.

Marie-Andrée : Qu'est-ce que tu aurais besoin pour créer un lien avec tes élèves ou qu'est-ce que tu as qui t'est utile?

Enseignant C : C'est drôle, je dirais du temps. Besoin de temps parce que une classe normale, ça prend au moins un mois établir un contact, et des fois, dans des compléments de tâche, tu dis aïe, sur un an, j'ai l'équivalent d'un mois. Je veux dire, je vois l'élève une fois par cycle, parfait, j'ai 30 périodes. Aïe, ç'a pas de sens. Du temps ou du support aussi des enseignants titulaires, faire des liens,... oui, plus de liens. Pis c'est sûr, ben c'est sûr, faire des activités, mais encore là, c'est irréaliste, mais des activités hors-périodes, sur l'heure du midi, aux récréations, avec les jeunes, juste pour dans le fond, c'est avoir des opportunités de créer autres que l'académique. Ça revient toujours à ça.

Marie-Andrée : Et dans tes contrats, est-ce que tu as eu des titulaires qui te prennent un peu comme une suppléante, qui ne t'ont pas laissé de place? Si oui, qu'est-ce que tu as fait, l'as-tu enduré?

Enseignant C : Je te dirais que là-dessus j'ai quand même été, ben, euh oui, il y en a eu, il y en a eu, mais je faisais mes petites affaires, pis j'y allais, c'est ça, j'y allais avec ce que j'avais à faire, je gérais mes choses toute seule, c'était go...

Marie-Andrée : Le temps que tu étais là, tu survivais à tes périodes et après ça tu passes.

Enseignant C : Exactement.

Marie-Andrée : Selon toi, est-ce que ce serait utile un guide destiné aux personnes en complément de tâche pour les aider à développer un lien?

Enseignant C : Oui.

Marie-Andrée : Qu'est-ce que le guide devrait contenir pour être utile?

Enseignant C : Ben justement, des petites activités, justement pour établir des contacts avec les enfants ou avec le milieu, juste le milieu de l'école parce que on se promène souvent d'école en école. Quand on est juste dans une école, c'est comme youppi. Mais, je veux dire, ce n'est pas rare d'avoir deux-trois écoles, de faire des compléments de tâche partout, donc d'avoir des conseils comme ça, de quoi, qu'est-ce qu'on peut faire avec autant les élèves, c'est ça, que le personnel. Mais aussi des..., c'est ça, soit des attitudes ou des activités je te dirais, à préconiser.

Marie-Andrée : Et selon toi, ce serait quoi le but du guide? Il servirait à quoi dans le fond, aider les, pas les élèves, les profs? Par rapport à l'attachement.

Enseignant C : Ça ferait prendre conscience aux enseignants qui débutent, ben regarde, ça c'est la réalité. Parce que quand on étudie, quand on fait nos stages, on est dans une classe, on n'a pas la conscience vraiment de qu'est-ce qui se passe, à moins de parler avec d'autres gens là. Mais je pense que ce serait vraiment pour dire la réalité c'est ça.

Marie-Andrée : De l'insertion professionnelle.

Enseignant C : De l'insertion, c'est ça.

Marie-Andrée : Ce n'est pas comme tu as une classe en sortant.

Enseignant C : Non, mais ça se peut, mais bravo. Parce que ça ne veut pas dire que ça va arriver tout le temps non plus.

Marie-Andrée : D'année en année.

Enseignant C : Non, c'est ça.

Marie-Andrée : Bien, merci beaucoup!

Enseignant C : Ça fait plaisir!

ANNEXE G
VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT D

Marie-Andrée : Crois-tu qu'il est important d'avoir une bonne relation avec les élèves?

Enseignant D : Certainement.

Marie-Andrée : Pourquoi?

Enseignant D : Parce que, en fait, ça détermine beaucoup de choses, beaucoup d'interventions avec eux, autant positives que négatives, quand tu as des problèmes de comportement, c'est plus facile d'avoir une relation avec eux que de ne pas en avoir du tout.

Marie-Andrée : Et ce serait quoi selon toi l'impact de la relation maître-élève?

Enseignant D : En fait, c'est de faire mieux passer les messages, les messages passent mieux, tu as plus de crédibilité, les élèves écoutent plus ce que tu peux leur proposer comme solution, les guider. Quand tu n'as pas vraiment une bonne relation ou quand tu les vois une fois par semaine, tu passes un peu dans le beurre.

Marie-Andrée : Puis toi, en ayant un allègement de tâche comme tâche de travail, est-ce que tu as déjà rencontré ou est-ce que tu rencontres des difficultés dans tes relations?

Enseignant D : C'est certain! Certain! Avec six groupes différents. Si j'en avais pas, je serais bien contente.

Marie-Andrée : Est-ce que tu peux nous donner des exemples de difficultés que tu as vécus ou que tu vis?

Enseignant D : C'est surtout avec les enfants qui ont des troubles de comportement, qui sont intégrés. Souvent, ils ont un seul maître et ça adonne que c'est le prof qui est là tous les jours et que moi, quand j'arrive, c'est différent, sous une routine différente. Sans le vouloir, je les bouleverse. Donc, c'est avec eux que j'ai le plus de misère.

Marie-Andrée : Comment tu te sens dans ces relations-là qui sont difficiles?

Enseignant D : Incompétente, complètement incompétente parce que même je pense que je ferais la même chose avec un de mes groupes, ce serait un de mes élèves et ça passerait différemment et là je le fais avec un élève avec qui j'ai de la difficulté, je vois qu'il n'y a jamais rien qui fonctionne. Un moment donné, c'est comme une roue qui tourne, tu essaies quelque chose, ça ne fonctionne pas, tu réessaies, ça ne fonctionne pas. C'est décourageant!

Marie-Andrée : As-tu déjà essayé des moyens pour garder une bonne relation avec tes élèves, que ça aille bien ou non?

Enseignant D : Oui, j'essaie de me faire des activités juste pour moi. Par exemple, cette année, j'ai bâti des activités d'intelligences multiples, je donne des devoirs d'intelligence, un peu comme ce qu'on avait fait ensemble, je ne le sais pas, étais-tu avec moi dans ce cours-là d'intelligences multiples?

Marie-Andrée : Euh, oui, sûrement, sauf que on ne devait pas être dans la même équipe de travail.

Enseignant D : Ça se peut. À la fin, on s'est ramassé avec tout un cartable avec des devoirs d'intelligences, j'essaie de leur faire ça. Ça crée comme une activité que ah!

ben c'est madame Caroline qui est là aujourd'hui, on fait ça de spécial. Ou quand il y a des fêtes ou par exemple, quand je vais quitter au mois de mars, on va peut-être faire un déjeuner ensemble ou quelque chose pour un peu faire une équipe si tu veux, quelque chose de solide. Quand ça ne fonctionne pas bien avec un élève, j'essaie de trouver son point fort. Je pense à un élève l'année passée qui aimait beaucoup faire le clown ou être devant les autres, faire un spectacle, on avait une activité avec la valise *Zéro-zéro Watt* et je l'ai choisi, j'ai fait semblant de le piger, je l'ai choisi pour faire le personnage et il trippait. J'essaie de les avoir un peu, mais ce n'est pas toujours facile.

Marie-Andrée : As-tu déjà entendu parler de la théorie de l'attachement?

Enseignant D : Ça me dit quelque chose, mais la théorie de l'attachement, écoute, je sais ce que c'est de l'attachement, mais la théorie, non. Je n'ai jamais lu sur ça.

Marie-Andrée : Est-ce que tu as des connaissances justement sur l'attachement que tu pourrais nous dire? Comment tu comprends ça?

Enseignant D : Ce que je comprends de l'attachement c'est que en fait il faut qu'on en crée une, il faut créer un attachement pour être capable de collaborer avec que ..., mais même si avec les adultes, autant avec les adultes qu'avec les enfants dans le fond, c'est une relation de confiance, c'est... dans le fond quand tu n'as pas d'attachement, il y a rien, il va te faire suer ou il va te..., comme en suppléance par exemple. Non attachement égale suppléance dans ma tête, donc c'est un peu la même chose.

Marie-Andrée : Durant les cinq dernières années, est-ce que tu as ressenti des besoins en lien avec la relation avec les élèves, soit celles qui n'allaient pas bien ou celles qui allaient bien aussi?

Enseignant D : Souvent quand on parle de besoins, c'est quand ça ne va pas très bien, si ça va bien, forcément tu ne penses pas nécessairement que tu as des besoins. Oui, j'en avais des besoins, surtout de soutien. Besoin de soutien auprès des enseignants, auprès des parents, de la direction. Un besoin de m'aider à trouver des stratégies, des fois tu te sens un peu désemparé par rapport à un élève, tu essaies de faire quelque chose, mais tu le revois juste une semaine plus tard, c'est comme toujours à recommencer. Faire des suivis, des besoins de ça, de me sentir un peu compétente, de sentir que ce que tu fais c'est correct, c'est juste ta tâche qui est faite comme ça.

Marie-Andrée : Dans le fond tu as répondu à mon autre question, mais ce n'est pas grave. Donc, comment as-tu répondu à tes besoins? Est-ce que tu y as répondu, il y en a qui n'y répondent pas et qui survivent quand ils y vont?

Enseignant D : Je vais te dire franchement, l'année passée, il y a une classe dans laquelle j'ai survécu, j'ai tout essayé, mais il n'y avait rien qui fonctionnait, même la prof était désespérée, rendu là, je ne suis plus ben ben efficace. Mais en général, oui j'essaie de m'aider à réaliser mes besoins, souvent je vais chercher moi-même mon aide, j'attends pas qu'elle vienne.

Marie-Andrée : Qui es-tu allé voir?

Enseignant D : Le prof directement. Ça arrive aussi que je vais voir la direction, même souvent. Je vais voir ce que l'on peut faire avec cet enfant-là, essayer de trouver ses points positifs justement pour l'intégrer, mettre ça positif tout le temps.

Marie-Andrée : Est-ce que tu trouves que le milieu scolaire répond bien aux besoins au niveau de l'attachement ou pas vraiment?

Enseignant D : Ça, c'était la question que j'avais trouvé la plus difficile à l'ordi parce que en quoi est-ce que le milieu scolaire peut m'aider moi à créer un attachement, je trouve ça... À part en bâtissant des activités, ça vient souvent de nous-mêmes, c'est rare que ça vient des... Des fois, ça peut être, je le ne sais pas, le prof qui me laisse une activité qu'elle sait, juste comme des pistes. Bon tel élève a trippé sur cette activité-là hier, peut-être que tu pourrais réinvestir. Ça, ça pourrait m'aider, mais en général, le milieu scolaire, je ne pense pas...

Marie-Andrée : Ils ne sont pas vraiment conscientisés...

Enseignant D : Mais même s'il voulait, qu'est-ce que tu veux faire? Selon moi, qu'est-ce que tu veux faire? Si tu m'apportes une réponse, mon dieu seigneur, je la prends.

Marie-Andrée : Qu'est-ce que tu aurais besoin concrètement pour créer un lien d'attachement avec tes élèves?

Enseignant D : Du temps.

Marie-Andrée : Je ne sais pas pourquoi tout le monde m'a répondu ça!

Enseignant D : Du temps, seigneur! C'est que ça! Du temps, des idées d'activités qu'on pourrait faire, je ne sais pas, un peu plus loin, je sais que tu parlais d'un recueil, ce serait super intéressant, des activités toutes bâties qui prennent mettons cinq minutes, dix minutes dans ta journée, qui créent une relation, un attachement, qui vise... ah mais en fait c'est vrai, je fais ça avec mes cinq et six, je fais quelque chose juste avec eux. J'ai des groupes différents de première jusqu'à sixième année et j'ai remarqué que cinq et six, souvent ils aiment beaucoup faire des affaires d'équipes, ils sont sportifs en général, donc je fais *Iso-Actif* chaque semaine. En fait, c'est un programme qui normalement c'est l'école qui est certifié *Iso-Actif*, moi j'ai décidé de

faire comme un volet *Iso-Actif* juste moi et on sort tous les matins avant de commencer la journée, on sort à l'extérieur, on joue un quinze-vingt minutes dehors, c'est un jeu d'équipe, en groupe, ensemble, on s'attache, le prof joue, là cette année je ne pense pas que je vais jouer ben ben avec eux autres, mais en général, je joue avec eux autres dehors, on se crée un lien d'attachement, on a du fun, c'est avant de commencer et après ça on a comme la moitié de la période de passer, oui c'est du temps, mais après ça tu reviens, tu es calme, on est prêt à partir la journée, on part sur un bon pied. Ça vaut la peine.

Marie-Andrée : Tu m'as encore devancée! Est-ce qu'un guide destiné aux enseignants en allègement de tâche ça pourrait être utile?

Enseignant D : Oui!

Marie-Andrée : Pourquoi selon toi?

Enseignant D : Utile parce que en fait pour être utile, moi, j'aurais des conditions. Il faudrait que ce soit des activités qui soient courtes parce que en allègement de tâche, tu as sûrement juste une journée et souvent trois matières à passer. Donc il faut que ce soit des activités courtes, efficaces, qui touchent le plus d'élèves possible, donc diversifiées, et puis le moins de matériel possible aussi. Ça peut arriver qu'on ait besoin de matériel, mais... Ça... Puis, c'est pas mal ça. J'ai-tu répondu?

Marie-Andrée : Oui, oui, oui. Que devrait contenir, tu viens de nous le dire, les conditions. Ce serait quoi le but du guide pour ces enseignants en allègement de tâche?

Enseignant D : Créer l'attachement. Créer un lien de confiance entre les élèves, le prof.

Marie-Andrée : Parfait.

Enseignant D : Dans leur tête, même en sixième encore, je suis une remplaçante, une suppléante. Je leur dis à chaque fois, c'est moi, jusqu'au premier bulletin, ils ne comprennent pas. Quand ils voient que c'est moi qui note, là ils réalisent que ooh ok ouais, je vais arrêter de niaiser. Ça arrive souvent ou c'est soit le premier bulletin ou l'appel aux parents quand c'est des enfants difficiles, les parents sont capables de leur dire eille eille, c'est comme l'autre prof, tu l'écoutes, ce n'est pas une suppléante.

Marie-Andrée : Donc le soutien des parents, c'est utile.

Enseignant D : Oui, ça c'est sûr.

Marie-Andrée : Parfait.

Enseignant D : Parce que je... Figure-toi, j'ai des élèves de troisième année qui viennent me dire en pleine face que ma matière est inutile, faque il n'est pas obligé d'écouter. Ah, ma mère dit qu'on va le refaire au secondaire faque ça me sert à rien de le faire là. Insultant, tellement insultant!! Faque les matières à chaque fois que j'enseigne depuis cinq ans, c'est toujours les matières qui ne sont pas importantes dans la tête des élèves, qui sont pas importantes pour passer leur bulletin, faque je me sens un peu des fois inutile.

Marie-Andrée : Puis, si mettons toi tu es une enseignante-titulaire, tu prends un allègement de tâche, qu'est-ce que tu vas faire pour aider cette prof-là?

Enseignant D : Je ne le sais pas, je pense que je «dealerais» avec mes élèves, je leur expliquerais le contexte, je leur expliquerais... parce que au secondaire, l'histoire il est obligé de la passer pour avoir ton diplôme. Essayer de les conscientiser, surtout

plus vieux, quand ils sont plus jeunes d'habitude ça passe toujours ben, plus vieux, ils ont plus comme un maître.

Marie-Andrée : Bon, c'est tout. Merci!

Enseignant D : Ça fait plaisir!

ANNEXE H

VERBATIM DE L'ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT E

Marie-Andrée : Est-ce que tu crois qu'il est important d'avoir une bonne relation avec les élèves?

Enseignant E : J'en suis persuadée.

Marie-Andrée : Et pourquoi?

Enseignant E : Parce que c'est ce qui va faire qu'on va avoir encore plus leur attention. Et quand la relation elle est bonne, les élèves vont encore plus être attentifs encore plus, ils vont me regarder davantage, ils vont plus laisser tomber des choses qui leur dérangent, c'est ça, ils vont être plus positifs en classe aussi.

Marie-Andrée : Est-ce que tu serais capable de nous dire l'impact de la relation maître-élève qui a sur l'élève ou sur le prof?

Enseignant E : Oui. Quand tu es dans le positif, quand la relation elle est bonne, l'élève va être beaucoup plus ouvert, il va être... plus... attends un peu, il va en prendre plus. Tu comprends, il va plus apprendre. L'apprentissage va se faire davantage.

Marie-Andrée : Et dans le négatif?

Enseignant E : Dans le négatif, ben justement, il va avoir une tendance à se fermer, il va être moins réceptif, c'est ça que je cherchais comme mot, il va être beaucoup moins réceptifs à ce qui se passe en classe, c'est-à-dire la matière qui est donnée, c'est-à-dire tout ce qui peut être dit par l'enseignant en avant, l'enfant va être plus

fermé à tout ça. Donc, peut-être, peut-être je dis bien, peut-être une moins bonne réussite que ce qu'il serait capable de faire, peut-être.

Marie-Andrée : En ayant un allègement de tâche comme tâche de travail, est-ce que tu as rencontré avant ou est-ce que tu rencontres cette année des difficultés dans tes relations avec les élèves?

Enseignant E : Non, pas du tout.

Marie-Andrée : Est-ce que tu sais pourquoi il n'y en a pas? Il doit y avoir une raison.

Enseignant E : Non, je ne sais pas, j'ai aucune difficulté avec aucun élève dans les deux ans que j'ai fait le complément de tâche. Pas plus, j'ai pas eu pas plus de difficulté avec un élève que l'enseignante avait. Tu comprends ce que je veux dire.

Marie-Andrée : Oui, oui.

Enseignant E : Tandis que c'est sûr que dans la classe, il y a toujours des élèves avec lesquels il faut intervenir davantage, mais est-ce que la question est par rapport à... sûrement pas, il me semble que c'est par rapport à la relation avec l'élève.

Marie-Andrée : Oui, oui, par rapport à la relation, si ça va bien ou...

Enseignant E : Moi je dirais que malgré le petit pourcentage que je suis dans la classe, je n'ai pas trouvé qu'il y avait un problème, je n'ai pas ressenti de la part d'aucun élève que quand c'était moi il était déçu, qu'il était... peu importe... qu'il y avait du négatif.

Marie-Andrée : Est-ce que tu as essayé des moyens pour garder le lien avec les élèves ou si ça s'est fait comme naturellement?

Enseignant E : Moi j'irais dans le naturel. Euh, des moyens... Moi je trouve que j'ai dans le complément de tâche actuel, que j'ai des matières gagnantes. C'est mon opinion. On fait beaucoup d'expériences, on fait des sorties dehors, des jeux, on fait toutes sortes de choses qui fait que les élèves participent énormément. Peut-être que le fait que ces matières-là les attirent, va les chercher. D'ailleurs, je vais chercher plusieurs élèves qui ont peut-être plus de difficulté à se concentrer en classe. Ceux-là sont plus intéressés parce que c'est des choses qu'ils connaissent, dans la science, en univers social, des choses qui vont les chercher davantage.

Marie-Andrée : Est-ce que tu as déjà entendu parler de la théorie de l'attachement?

Enseignant E : Euh oui mais vaguement et ça fait trop longtemps. Peut-être que tu m'en rappelles un peu.

Marie-Andrée : La théorie de l'attachement que tu as, mettons tu as quatre enfants, tu as vécu l'attachement avec tes quatre enfants de zéro à cinq ans,

Enseignant E : J'imagine...

Marie-Andrée : J'espère pour toi en tout cas. Dans le fond, l'attachement que les enfants développent avec leurs parents, ils vont être capables de transposer après avec l'enseignant. En gros, c'est vraiment les grandes lignes. Est-ce que ça te dit quelque chose?

Enseignant E : Ah oui! Absolument! Je me souviens très bien d'avoir vu ça un moment donné.

Marie-Andrée : C'était ta liberté ou dans un autre cadre?

Enseignant E : Je me demande si ce n'était pas au cégep en psychologie, mais peut-être aussi à l'université. Ça fait un petit bout de temps de ça.

Marie-Andrée : Dans les cinq dernières années, mais surtout les deux dernières, vu que tu étais en allégement de tâche, est-ce que tu as ressenti des besoins en lien avec la relation avec tes élèves?

Enseignant E : Si j'ai ressenti des besoins?

Marie-Andrée : Des besoins comme quelque chose qui n'allait pas bien par rapport à la relation pis là tu cherchais quelque chose pour arranger ça finalement.

Enseignant E : Oui peut-être des choses, mais ce n'est pas la relation, c'est plus au niveau comportement que je cherchais des choses pour trouver un moyen pour que la vie se fasse plus facilement dans la classe, que j'aie moins besoin d'intervenir oui je trouve des moyens, mais sinon au niveau de la relation, non, je ne trouve pas encore.

Marie-Andrée : Tu n'as pas eu de relation même avec un élève ou pas d'atomes crochus?

Enseignant E : Oui, ça j'en ai eu. Mais à ce moment-là, ce n'est pas dû au complément de tâche, c'est dû à deux personnalités qui ne concordent pas. Alors là, c'est plus des raisons personnelles, parce que la personnalité de l'enfant moi ne m'attire pas, et probablement et vice versa parce que... Mais sinon, je ne peux pas dire que j'ai eu des problèmes plus, ben je ne le sais pas, plus qu'il faut par rapport à cette relation-là.

Marie-Andrée : Et quand il n'y avait pas d'atomes crochus, est-ce que tu as essayé d'aller les chercher d'une autre façon ces élèves-là ou si ils réussissaient quand

même bien à suivre le rythme et c'était plus comme de l'indifférence, mais ils suivaient l'académique?

Enseignant E : Ils suivaient l'académique. Les exemples que j'ai en tête ont toujours suivi. C'était entre autre, les élèves auxquels je pense, c'étaient de très bons élèves, des élèves qui réussissent vraiment très bien. C'est peut-être aidant qu'ils suivaient à ce moment-là. Probablement que ça devait aider.

Marie-Andrée : Dans le fond, est-ce que tu crois que tu as fait quelque chose pour qu'il n'y ait pas de problème de relation ou... qu'est-ce qui a favorisé que tu n'en aies pas eu dans le fond?

Enseignant E : Je ne suis pas du genre à m'attribuer grand chose!

Marie-Andrée : Prends ce qui t'appartient. Je veux dire, on en fait des choses... Ou as-tu utilisé des stratégies, comme justement tes expériences que tu disais tantôt, que tu allais chercher quelque chose de plus intéressant.

Enseignant E : C'est sûr que cette année, si je me fis, si je prends l'exemple de cette année, quand j'ai eu les élèves en début d'année, tout de suite je savais à qui j'avais affaire parce que j'avais fait beaucoup de suppléance l'année passée partout, je connaissais tous les élèves, ils me connaissaient, et je dirais même plus, ils me connaissaient plus, parce qu'ils m'avaient eue en classe, plus que leur professeur régulier en début d'année, parce que elle, elle était dans sa classe l'année passée, ils la voyaient, mais ils s'en foutent, alors ça c'est sûr, mais dès le début, ces élèves-là avaient déjà, cette année je parle, avaient déjà, ces élèves-là avaient déjà un attachement qui était là qui vient de l'an passé. Alors ils étaient bien contents de, en tout cas... À chaque fois que je rentre en classe, c'est toujours des marques d'affection pour une grande partie de la classe. Alors qu'est-ce que j'ai fait pour, moi je ne le sais pas. Parce qu'on a eu du plaisir, j'ai beaucoup de plaisir avec eux, donc

j'anime probablement, j'anime beaucoup, je fais des blagues, on rend ça rigolo, on fait des jeux, quand on est trop fatigué, on bouge, donc je ne le sais pas, peut-être que je fais toutes ces choses-là.

Marie-Andrée : Ben oui!

Enseignant E : On sourit, on leur dit qui sont fins pis qui sont beaux et qui sont capables. On les écoute. C'est pas mal tout ce qui me vient en tête.

Marie-Andrée : Selon toi, est-ce qu'un guide destiné aux enseignants en allègement de tâche, ça pourrait être utile pour les aider à développer le lien? C'est sûr que toi tu n'as pas comme eu la difficulté, mais est-ce que mettons, mets-toi dans la peau de quelqu'un qui a de la misère, est-ce que ça pourrait être utile selon toi? Et pourquoi ce le serait?

Enseignant E : Pourquoi pas. Ça pourrait être utile probablement, d'avoir des expériences. Moi, je suis probablement peut-être pas très bonne pour conseiller ou quoique ce soit pour n'importe qui, parce que j'ai rien fait de particulier. Mais quelqu'un comme tu dis qui aurait eu de la difficulté, il pourrait y avoir au contraire, dans ce guide-là, des témoignages qui pourraient dire, donner des façons de faire, je ne le sais pas, ou qu'est-ce qu'ils ont fait eux pour aider, pour s'aider dans les difficultés qu'ils avaient.

Marie-Andrée : Parfait, tu as répondu à trois questions en même temps. C'est tout. Merci!

Enseignant E : J'espère que je t'ai aidée.

ANNEXE I
MODÈLE DE PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS

TITRE DE L'ACTIVITÉ

Source :

But de l'activité :

Matériel :

-

Description de l'activité :

ANNEXE J

MODÈLE DU QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Questionnaire sur le guide

Merci de répondre à ce questionnaire.

1) Est-ce que le diaporama vous a permis de mieux comprendre la théorie d'attachement?

- ☐ Oui
☐ Un peu
☐ Non

☐ Commentaires : _____

2) Croyez-vous que le guide qui vous est proposé pourrait répondre aux besoins suivants? Cochez la bonne case selon la légende suivante.

1 = Beaucoup

2 = Correctement

3 = Un peu

4 = Pas du tout

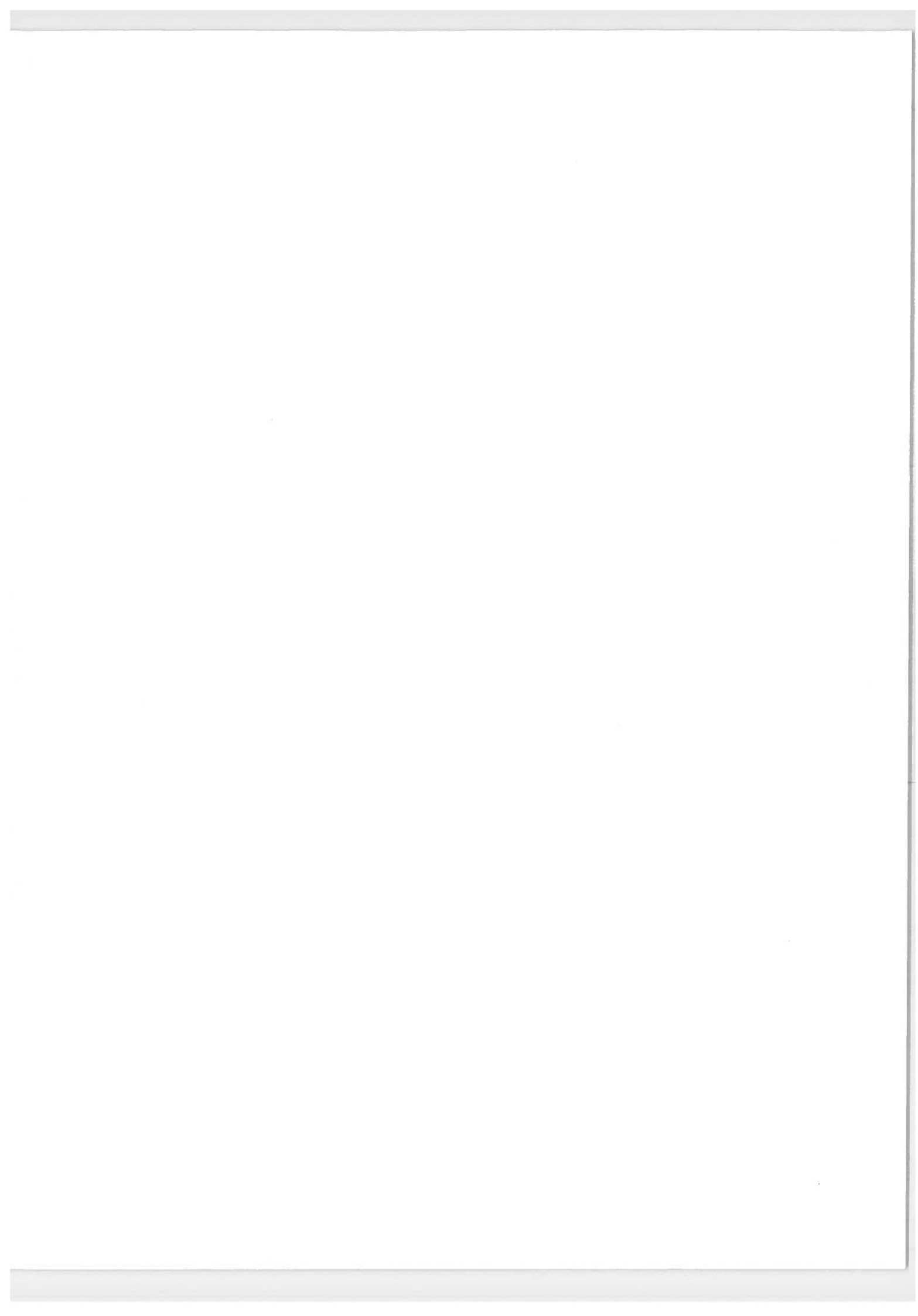
	1	2	3	4
Sentiment que l'on est important pour les enfants et qu'il est intéressé par ce que l'on dit.				
Sentiment d'appartenance au groupe et désir d'avoir une bonne relation avec chaque élève.				
Se sentir significatif pour les élèves.				
Se sentir compétent dans sa tâche.				
Se sentir bien lors de sa présence en classe.				
Avoir un lien qui dure malgré le long moment de séparation.				
Établir un lien durable rapidement.				
Se sentir motivé par la tâche (allègement de tâche).				
Sentir une maîtrise des particularités de l'école et qu'il fait partie du village d'attachements des élèves.				

3) Pour chaque section du guide, mentionnez ce qui vous serait utile dans vos allègements de tâche et ce qui est moins utile.

Sections	Utile	Moins utile
Diaporama		
Questionnaires réflexifs		
Interventions		
Activités de courte durée		
Activités de longue durée		
Interventions pour les élèves en difficulté		
Ressources		

4) Afin d'améliorer le guide, y aurait-il quelque chose que vous auriez aimé retrouver dans celui-ci? _____

Merci d'avoir pris le temps d'évaluer notre guide!



Guide visant la création d'un lien d'attachement avec les élèves

**Destiné aux enseignants en
allègement de tâche**

**Par
Marie-Andrée Masson**

**Ce n'est pas ce que nous
faisons, mais bien qui
nous sommes qui est
important!**

—Neufeld

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	4
Première section : Des questionnaires réflexifs.....	5
Un petit test pour s'auto-évaluer	6
Des grilles sur les interventions favorisant l'attachement : une auto-analyse.....	7
Deuxième section : Interventions.....	10
Interventions pour créer un lien d'attachement.....	11
Interventions en lien avec le premier mode d'attachement de Neufeld : les sens...	13
Interventions en lien avec le deuxième mode d'attachement de Neufeld : la similitude	14
Intervention en lien avec le troisième mode d'attachement de Neufeld : l'appartenance et la loyauté	14
Interventions en lien avec le quatrième mode d'attachement de Neufeld : la reconnaissance de l'autre.....	15
Interventions en lien avec le cinquième mode d'attachement de Neufeld : les sentiments et émotions	15
Interventions en lien avec le sixième mode d'attachement de Neufeld : la démonstration de sa vulnérabilité.....	16
Interventions en lien avec la création d'un village d'attachements.....	16
Interventions pour garder le lien durant l'absence	18
Troisième section : Les activités de courte durée et répétitives.....	19
Quatrième section : Les activités de longue durée.....	22
La roue de présentation	23
L'arbre généalogique version scolaire.....	24
Comparons avec une maman canne	28
Mon phare.....	30

Le signet gardien du lien	32
La présentation : Le questionnaire des similitudes.....	33
Les pétales d'une fleur.....	36
Ma fiche personnelle	37
 Cinquième section : Des interventions pour les élèves en difficulté	39
Interventions auprès des élèves plus difficiles	40
 Sixième section : Des ressources	42
Littérature jeunesse.....	43
Vidéos et sites internet.....	45
Films	46
 Septième section : Quelques textes réflexifs sur le thème de l'attachement	48

Introduction

Le présent guide se veut un outil pratique et concret pour supporter les enseignants en allégement de tâche qui désirent créer un lien d'attachement avec leurs élèves.

Il a été bâti de façon à suivre le développement des connaissances concernant la théorie d'attachement, c'est-à-dire qu'il commence avec un disque expliquant les différents aspects de cette théorie ainsi que des questionnaires d'auto-analyse permettant de faire le portrait de notre situation en lien avec la théorie. Par la suite, des interventions en lien avec différents aspects de la théorie d'attachement sont présentées. Les deux sections suivantes sont composées d'activités. Afin d'avoir un aperçu de l'ampleur de l'activité, celles-ci sont divisées selon la durée, c'est-à-dire que dans la première section, ce sont les activités de courte durée (5 à 10 minutes) et qui peuvent être répétitives, et que dans la deuxième section, ce sont des activités plus longues qui ne peuvent être animées qu'une seule fois. Le guide se termine avec des ressources pouvant aider à mieux créer un lien d'attachement.

En espérant que ce guide vous soit utile dans vos contrats d'allégement de tâche, bonne lecture!

Première section :

Des questionnaires réflexifs

Le premier test vous permet de faire un survol de votre relation avec les élèves.

Le deuxième test, composé de différentes grilles, vous permet d'analyser vos interventions en lien avec l'attachement. Il se veut une analyse en vue de changer ses pratiques.

Un petit test pour s'auto-évaluer

Afin de déterminer votre niveau de relation avec vos élèves, faites le test suivant.

	Très souvent	Souvent	De temps en temps	Presque jamais
1 Je fais savoir à mes élèves que je m'intéresse à chacun d'eux en tant que personne unique.				
2 J'alloue du temps à mes élèves pour parler dans un contexte «semi-privé», plus intime et plus personnel.				
3. Je discute individuellement avec mes élèves de sujets qui ne sont pas directement reliés à leur travail académique.				
4. J'adopte une attitude chaleureuse et intéressée à l'égard de mes élèves.				
5. Je partage avec mes élèves mes sentiments personnels.				
6. Je remarque et commente les choses importantes pour mes élèves.				
7. Je montre aux élèves qui reviennent après une absence, qu'ils nous ont manqués.				
8. Les renseignements que je donne aux élèves concernant le développement de leurs habiletés, les aident à construire des sentiments positifs plutôt que négatifs.				
9. Je renforce les éléments positifs de chaque élève.				

Des grilles sur les interventions favorisant l'attachement : une auto-analyse

Créer un contexte d'attachement	Ce que je fais déjà	Ce que je pourrais faire
Je prévois des rituels d'accueil et de départ (dire bonjour, m'informer des élèves, leur dire au revoir).		
Je recrée le contact lors de chaque retour en classe avant de débiter le travail (retour de récréation, midi).		
Je m'adresse personnellement à l'élève.		
Je cherche à avoir un contact visuel avec l'élève.		
Je souris, je fais des gestes d'approbation (hochements de tête, mouvements de la main, petits hum!).		
Je suis sensible aux indices de réceptivité de l'élève et je renchéris.		
Je suis persévérant en utilisant plusieurs portes d'entrée pour le rejoindre.		
J'utilise l'humour sans sarcasme.		
Je manifeste de l'attention et de l'intérêt.		
Je souligne les similitudes entre l'élève et moi (plan physique et intérêts).		
Je me laisse connaître de l'élève (partager mes intérêts, mes goûts, mes passions).		
Je montre mon plaisir d'être en présence de l'élève.		
Je surprends par un mot, une attention ou une activité spéciale.		
J'évite de me centrer exclusivement sur la règle ou la tâche en ne tenant pas compte de l'émotion.		

Inspiré de la grille élaboré par Danièle D'Aragon et Isabelle Dussault, conseillères pédagogique pour la formation «Gestion de classe préventive : théorie de l'attachement».

Protéger le lien	Ce que je fais déjà	Ce que je pourrais faire
J'évite les sujets délicats, les mots blessants.		
Je continue d'alimenter la relation même quand l'élève satisfait mes attentes.		
J'ajuste mes attentes en fonction du niveau de l'élève (défis ajustés).		
Je continue à démontrer de la loyauté même face aux comportements inadéquats.		
Je défends les intérêts de l'élève.		
Je fais un court retour sur l'incident quand nous sommes tous revenus au calme.		
J'interviens sur le comportement, sur le fait et non sur la personne.		
Je reconnais la bonne intention au-delà du comportement.		
J'insiste sur les progrès (sans rechercher la perfection).		
Je favorise la proximité plutôt que la séparation, l'ignorance ou le retrait.		
Si le retrait s'avère nécessaire, je choisis un ton de voix et des mots qui préservent la relation.		
J'évite les réactions trop émotives.		
J'évite de réprimander ou de confronter devant public.		
Je reviens sur les situations fâcheuses et je démontre du regret (perte de contrôle ou réactions émotives de ma part).		

Inspiré de la grille élaboré par Danièle D'Aragon et Isabelle Dussault, conseillères pédagogique pour la formation «Gestion de classe préventive : théorie de l'attachement».

Être la boussole pour l'élève	Ce que je fais déjà	Ce que je pourrais faire
Je maximise le temps passé avec l'adulte ou sous la supervision d'un adulte.		
Je prépare les changements.		
J'assure la sécurité physique et affective de tous les élèves.		
Je donne les consignes générales et j'oriente les actions.		
J'oriente les élèves, je les aide à se situer à travers le déroulement des activités de la journée.		
J'offre des routines et des rituels (sécurité).		
Je suis présent lors des transitions.		
Je vais au devant de l'élève (autobus, corridors, retour du dîner et des récréations, etc.).		
J'apporte mon aide et mon soutien sans craindre la dépendance de l'élève.		
Je vais au devant des besoins de l'élève.		
Je prévois des temps de rencontres individuelles.		

Inspiré de la grille élaboré par Danièle D'Aragon et Isabelle Dussault, conseillères pédagogique pour la formation «Gestion de classe préventive : théorie de l'attachement».

Créer un village d'attachements	Ce que je fais déjà	Ce que je pourrais faire
Je crée une connivence, un contexte de collaboration réelle avec les parents.		
Je reconnais la compétence des parents, la connaissance qu'ils ont de leur enfant.		
Je sollicite la participation des parents, j'organise des activités intéressantes, je leur permets d'agir comme bénévoles.		
Je démontre de la considération pour les autres adultes qui interviennent auprès de l'élève.		
Lors des présentations, je décris l'élève et l'adulte sous des aspects positifs et attachants.		
Je communique mon appréciation de l'élève aux autres adultes.		

Inspiré de la grille élaboré par Danièle D'Aragon et Isabelle Dussault, conseillères pédagogique pour la formation «Gestion de classe préventive : théorie de l'attachement».

Deuxième section : Interventions

Les interventions suivantes sont de petits gestes, de petites activités, de choses à faire pour créer un lien d'attachement et le maintenir. Les tableaux sont divisés selon l'aspect de la théorie de l'attachement que vous désirez travailler :

- La création d'un lien d'attachement;
- Les six modes d'attachement de Neufeld (2005, 2007, 2008);
- La création d'un village d'attachements;
- Le maintien du lien durant votre absence.

Interventions pour créer un lien d'attachement

	Titre	Explications	Lien avec l'attachement
1	Notre rôle	Au tout début, expliquer votre rôle aux élèves (avoir du plaisir, <u>prendre soin d'eux</u> , enseigner de nouvelles choses, les écouter, répondre à leurs besoins, etc.). Mettre l'accent sur l'affectif.	Sécuriser l'élève dans la création de l'attachement.
2	Lettre de bienvenue pour la première rencontre	Écrire une lettre pour les élèves (une pour tout le groupe) qui mentionne à quel point vous êtes content de les connaître et mentionner que vous désirez passer de bons moments avec eux. Mettre des images qui représentent le lien que vous voulez établir. Écrire tous les noms des enfants pour que chacun se sente concerné.	Se présenter et expliquer le lien désiré avec eux.
3	Faire de l'arrivée du matin un moment spécial	À chaque jour de l'allègement de tâche, faire un petit quelque chose de spécial (mettre de la musique, dire quelque chose de particulier, rassemblement pour participer à une réunion, une lecture à voix haute de l'enseignant, l'écriture d'un journal personnel, une causerie en petits groupes, etc.) afin	Créer un petit rituel de retrouvailles et d'attachement.

		de marquer ce moment et que l'élève associe cette chose à l'enseignant en allègement de tâche.	
4	Un regard vaut mille mots	Avoir le regard positif de l'enfant lors des interventions et activités de la vie quotidienne.	Avoir l'accord de l'enfant pour entrer en relation avec lui.
5	Devoirs avec les intelligences multiples	Donner des devoirs spéciaux aux élèves, qui sortent des balises régulières de l'école. Se baser sur les intelligences multiples. Les élèves peuvent aussi vous l'envoyer par courriel.	Faire quelque chose de spécial qui signale notre présence.
6	Faire une petite activité de littérature jeunesse	Choisir un livre que vous aimez beaucoup, en faire la lecture et faire une petite activité de clôture avec les élèves en lien avec cette histoire.	Intéresser les élèves par le plaisir.
7	Terminer votre présence avec une petite activité spéciale qui n'est pas en lien avec les domaines disciplinaires que vous devez évaluer.	Faire un jeu de groupe, une activité. Suggestions de livre : Merlo, P. et Lelièvre, D. (2009). Jeux de groupe : pour mieux vivre ensemble. Paris : Casterman. <u>Boisnard</u> , A. (2008). Le top des jeux. Paris : Casterman. <u>Lisak</u> , F. et <u>Pertuzé</u> , J-C. (2003). Activités nature pour les 5-8 ans. Paris : Casterman. <u>Theulet-Luzié</u> , B. (2006). Créations de groupe. Paris : Casterman.	Créer un rituel pour favoriser un bon retour en classe pour notre prochaine présence.

8	Créer l'attente	À la fin de notre période d'enseignement, dire des phrases telles que «j'ai hâte de vous revoir», «la prochaine fois, nous ferons quelque chose de spécial», «je penserai à vous».	Susciter l'intérêt pour la prochaine fois.
---	-----------------	--	--

Interventions en lien avec le premier mode d'attachement de Neufeld : les sens

	Titre	Explications
9	Votre photo en classe	Laisser une photo de vous que les élèves peuvent regarder lors de votre absence.
10	Poser des gestes amicaux	Ne pas avoir peur de la proximité, toucher une partie neutre du corps (coude, épaule) afin de démontrer une certaine sécurité à l'enfant.
11	Objet personnel aux élèves	Pendant votre absence, laisser un objet (crayon spécial, gomme à effacer, etc.) aux élèves afin qu'ils pensent à vous et qu'ils se sentent proches malgré la distance.
12	Faire des câlins	Donner des câlins aux enfants ou répondre positivement aux enfants qui viennent vers vous pour vous faire un câlin.
13	Faire des sourires	Accueillir les enfants avec un sourire.

Interventions en lien avec le deuxième mode d'attachement de Neufeld : la similitude

	Titre	Explications
14	Un questionnaire pour mieux connaître les élèves.	Bâtir un petit questionnaire sur les goûts, les qualités, les intérêts des élèves, bref tout ce que vous voulez savoir. Servez-vous de ces informations pour démontrer aux enfants que vous avez des points communs. Répondre soi-même au tableau et noter le nom des élèves qui ont la même réponse que vous. Faire cette activité en grand groupe.
15	On est pareil!	Lorsque vous mangez une collation, faites une activité ou avez fait la même chose qu'un élève la veille, mentionnez-le à cet élève. Celui-ci verra qu'il a des points communs avec vous.

Intervention en lien avec le troisième mode d'attachement de Neufeld : l'appartenance et la loyauté

	Titre	Explications
16	Un code secret	Choisir avec les élèves un code pour entrer dans la classe, pour se saluer ou pour transmettre un message de leur choix afin de créer un lien d'appartenance entre l'enseignant en allègement de tâche et les élèves.

Interventions en lien avec le quatrième mode d'attachement de Neufeld : la reconnaissance de l'autre

	Titre	Explications
17	Valoriser l'enfant oralement	Valoriser l'enfant et souligner ses points forts. Le faire oralement devant lui et devant d'autres personnes.
18	Se démontrer accueillante et chaleureuse	Être disponible pour les élèves à des moments variés (récréations, midis). Leur démontrer de l'affection et de l'écoute.
19	Encourager l'élève	Trouver des façons de dire bravo aux élèves et leur dire le plus souvent possible.
20	Rendre service	Demander à un élève de vous rendre un service (aller chercher quelque chose, ranger, etc.). Lui mentionner l'importance que cela a pour vous.
21	Un jeu de société	Durant une récréation, jouer à un jeu de société simple avec un élève.

Interventions en lien avec le cinquième mode d'attachement de Neufeld : les sentiments et émotions

	Titre	Explications
22	Vous m'avez manqué	À chacun de vos retours en classe, dire aux élèves qu'ils vous ont manqué.
23	Tu es important pour moi	Dire personnellement à un élève que vous l'appréciez, qu'il est important pour vous.

Interventions en lien avec le sixième mode d'attachement de Neufeld : la démonstration de sa vulnérabilité

	Titre	Explications
24	Dîner avec un élève	Afin d'amener un élève à se confier s'il vit une période difficile, l'inviter à dîner avec vous seul à seul dans la classe. Discuter avec lui et l'inviter à dire ce qu'il pense vraiment.
25	Périodes difficiles	Lorsqu'un élève vit des choses difficiles, l'inviter à se confier, à pleurer en votre compagnie, le soutenir dans sa démonstration d'émotions.

Interventions en lien avec la création d'un village d'attachements

	Titre	Explications
26	Les présentations	Demander à l'enseignant-titulaire de vous présenter les élèves un à un et de mentionner leurs intérêts, leurs qualités.
27	La rencontre de septembre	Si la situation le permet, assister d'une façon active à la rencontre des parents du mois de septembre avec l'enseignant-titulaire.
28	La photo de septembre	Prendre une photo lors de la rencontre des parents avec les parents, l'enseignant-titulaire et l'enseignant en allégement de tâche <u>sur la même photo</u> et avec un sourire complice. Donner une photo à l'élève (pour la maison) et en garder une pour l'école.

29	Dépôts positifs à l'égard des parents et de l'autre enseignant en leur absence	Dire des choses gentilles au sujet des parents et de l'enseignant-titulaire. S'informer d'eux. Exemples : « Tu es allé au cinéma avec ta famille? Tu es choyé d'avoir du bon temps en famille. Tes parents prennent soin toi, tu es important pour eux! » « Vous avez fait cette activité avec elle hier, vous êtes vraiment chanceux. Elle doit vous aimer beaucoup! »
30	Toutou voyageur	Les élèves écrivent avec l'enseignant-titulaire ce qu'ils ont fait durant l'absence de l'enseignant en allégement de tâche et ils écrivent à l'enseignant-titulaire ce qu'ils ont fait avec l'autre enseignant.
31	Des mots positifs	Écrire des mots positifs aux parents sur les élèves par l'agenda ou des papiers spéciaux.
32	Un mot de la part de l'enseignant-titulaire	Demander à l'enseignant-titulaire de parler en bien de vous et de dire aux élèves que vous prendrez soin d'eux.
33	Tu es privilégié!	Lorsque l'élève raconte qu'il a fait une activité avec ses parents, lui dire qu'il est privilégié d'avoir des parents qui l'aiment autant. Lui demander comment il se sent.
34	Soyez mon messenger	Demander aux élèves de dire un message à l'enseignant-titulaire (j'ai pensé à lui lorsque..., je lui souhaite une bonne semaine, etc.). Il est important que l'enseignant-titulaire réponde bien à ce message et peut lui aussi faire passer un message par les élèves à l'enseignant en allégement de tâche.
35	Un groupe bien spécial	Prendre une photo de tous les élèves du groupe avec les deux enseignants (titulaire et en allégement de tâche). Afficher cette photo dans la classe et dire aux élèves que vous en aurez une avec vous pour penser à eux durant votre absence.

Interventions pour garder le lien durant l'absence

	Titre	Explications
36	Un calendrier des occupations	Faire un calendrier avec les dates où nous serons dans la classe. Nous pouvons insérer ce que nous faisons les autres jours afin que les élèves sachent où nous sommes.
37	Un message par courriel	Écrire un message au groupe et l'envoyer par courriel à chaque élève.
38	Notre bureau	Avoir dans la classe un bureau qui nous appartient et y laisser notre photo dans un cadre amusant.

Tableaux inspirés des interventions présentées par les enseignants et les étudiants du cours «La relation d'attachement en enseignement» des cohortes de L'Assomption et de St-Hyacinthe. Les autres sont basées sur des interventions discutées dans la formation «Les fondements conceptuels du Dr. Neufeld : Une approche du développement basée sur l'attachement» et dirigé par Monsieur Richard Robillard.

Troisième section :

**Les activités de courte durée et
répétitives**

(5-10 minutes)

Le tableau suivant contient des activités de courte durée pouvant être refaites à chaque présence en classe. Ces activités peuvent être utilisées comme petit rituel permettant de maintenir le lien d'attachement par la continuité et la répétition de mêmes activités.

Activités de courte durée et répétitives

But : Maintenir le lien avec les élèves, créer un rituel lors de notre présence en classe, avoir du plaisir avec eux.

Prendre le temps de prendre des nouvelles de chaque élève avant de commencer.
À chaque présence en classe, faire répondre à la question suivante : Si j'étais... (un livre, une histoire, un métier, un repas, une BD, un sport, un cadeau, une fête, etc.). Chaque élève y répond. Un petit cahier pourrait être prévu à cet effet pour que les élèves puissent noter leur réponse et décorer les pages à leur goût.
Faire un petit jeu (fais-moi un dessin, le bonhomme-pendu, écrire une devinette au tableau, sudoku en groupe projeté au tableau, mimes, origami, etc.).
Avec les petits, faire une petite routine de mouvements avec une comptine pour commencer notre présence en classe de la même façon à chaque fois.
Lire une blague.
Lire une histoire. (Lire un chapitre à la fois)
Faire de l'improvisation.
Faire un débat sur un sujet d'actualité ou un sujet qui intéresse les élèves.
Faire un calendrier de l'actualité. À chaque fois que l'on vient en classe, on apporte un journal et nous choisissons une nouvelle en groupe. Coller celle-ci sur un tableau spécial.
Avoir un projet de groupe qui peut se diviser en petits moments (spectacle de chansons, de danse, de marionnettes, faire des affiches pour présenter des livres et afficher dans l'école, etc.)
Aménager un coin spécial dans la classe avec les élèves, le modifier à divers moments dans l'année.
Répondre à des questions culturelles (prendre les questions de jeux de société tels que «La classe de cinquième», «Cranium», etc.).
Faire quelque chose d'une façon différente (aller à la toilette de façon spéciale, changer les règles d'un jeu, etc.).

Imaginer comment fonctionne un objet (laisser aller l'imagination).

Jeu du ballon-questions : Assis ou debout en rond, l'enseignant pose une question pour mieux se connaître. Il lance le ballon à un élève qui y répond et lance le ballon à un autre élève et ainsi de suite. À chaque présence en classe, une nouvelle question peut être posée. http://www.educatout.com/theme_activites/rentree.htm

Jeu Les journalistes : Trois ou quatre élèves par cours deviennent des célébrités, et le reste de la classe se transforme en journalistes. Les journalistes posent des questions aux célébrités, questions permettant d'apprendre à les connaître. Aux cours suivants, choisir d'autres élèves pour ainsi interroger tous les élèves de la classe.

Tiré de « *Quand revient septembre* » de Jocelyne Caron

Quatrième section :
Les activités de longue durée
(plus de 10 minutes)

La prochaine section présente des activités de plus longue durée pour travailler l'attachement. Ces activités ne peuvent être animées qu'une seule fois par groupe.

La roue de présentation

Source : Monsieur Richard Robillard

But de l'activité :

Permettre à l'élève de voir qu'il a des points communs avec son enseignant.

Matériel :

- Un grand carton découpé en cercle par élève et pour l'enseignant (voir exemples)
- Revues pour découper
- Crayons de couleurs

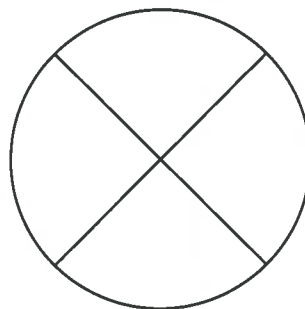
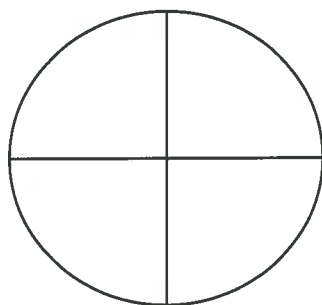
Description de l'activité :

Chaque élève a un grand cercle en carton.

Sur un carton rond, faire quatre ou six pointes de tarte. Dans chaque pointe, écrire un titre. Découper des images représentant chaque pointe ou écrire des mots.

Présenter sa roue devant la classe.

Suggestions de titres pour les sections		
Mes qualités	Mes défauts	Ce que j'aime
Ce que je n'aime pas	Mes rêves	Mes loisirs
Mes activités préférées	Mes objectifs pour l'année	Mes souvenirs d'enfance



L'arbre généalogique version scolaire

Source : Marie-Andrée Masson

But de l'activité :

Permettre à l'enfant de voir les personnes importantes pour lui à l'école. Créer un village d'attachements.

*** À partir de la troisième année, car l'enfant doit avoir un certain bagage scolaire.

Matériel :

- Feuilles de la visualisation
- Une fiche par élève «Mon arbre scolaire des personnes importantes»

Description de l'activité :

Faire une visualisation avec les enfants. (Voir fiche visualisation)

Après la visualisation, l'élève remplit la fiche. Il dessine un arbre et y inscrit le nom de toutes les personnes qu'il a vu durant la visualisation (voir fiche Mon arbre scolaire).

Suggestions :

Cette activité peut se faire en divisant la visualisation par année. Une année peut être lue à chaque rencontre et l'élève écrit seulement une section de son arbre.

Selon l'année scolaire des élèves, le texte de visualisation peut nécessiter quelques modifications afin de répondre à la situation actuelle des élèves.

Visualisation : Mon arbre scolaire des personnes importantes

Il était une fois un jeune élève de cinq ans lors de sa première journée d'école. Ce jeune élève, c'est toi. Lorsque tu entres dans l'école, une personne t'accueille. Cette personne est sécurisante pour toi, tu peux te confier à elle. Qui est cette personne? Regarde-la. Tout au long de ta maternelle, tu vis de belles choses avec cette personne.

L'année d'après, tu arrives à l'école en première année. Au cours de cette année, tu rencontres une personne qui t'écoute. Lorsque tu vis des conflits, elle t'aide à résoudre tes problèmes. Qui est cette personne? Regarde-la. Est-elle la même qu'à la maternelle?

Tu es maintenant un élève de deuxième année. Une nouvelle personne t'accueille à l'école pour cette année scolaire. Tout au long de celle-ci, tu peux te confier à elle et elle t'aide dans les épreuves que tu rencontres. Qui est cette personne? Regarde-la. A-t-elle changé depuis la maternelle?

Ta troisième année commence. Tout au long de l'année, tu connais et tu fais davantage confiance à une personne en particulier. Qui

est cette personne? Regarde-la. Tu as beaucoup de plaisir avec cette personne.

Te voilà maintenant en quatrième année. Tu es beaucoup plus vieux qu'à la maternelle. Tu connais de nouvelles personnes, mais une seule se démarque des autres. Regarde cette personne, est-ce une nouvelle personne dans ta vie ou est-ce une personne qui te connaît depuis longtemps? Cette personne est très importante pour toi. Regarde-la.

Voilà qu'une autre entrée scolaire s'amorce. Tu es en cinquième année. Tu vis cette année accompagné d'une personne qui t'aime et qui t'apprécie. Elle te soutient tout au long de cette avant-dernière année au primaire. Qui est cette personne? Regarde-la. Rappelle-toi un bon moment passé avec elle.

Te voilà dans ta dernière année du primaire. Qui t'aide à passer à travers cette étape? Qui te soutient? Regarde cette personne. Que fait-elle pour t'aider? Prends le temps de la regarder et de voir ce qu'elle fait pour toi.

Prends une grande respiration. Commence à reprendre contact avec la réalité qui t'entoure.

Mon arbre scolaire des personnes importantes

Comparons avec une maman canne

Source : Marie-Andrée Masson

But de l'activité :

Permettre à l'enfant de définir ce qu'il attend d'un enseignant.

Matériel :

- Une fiche de l'élève par élève
- Photo d'une maman canne avec ses bébés

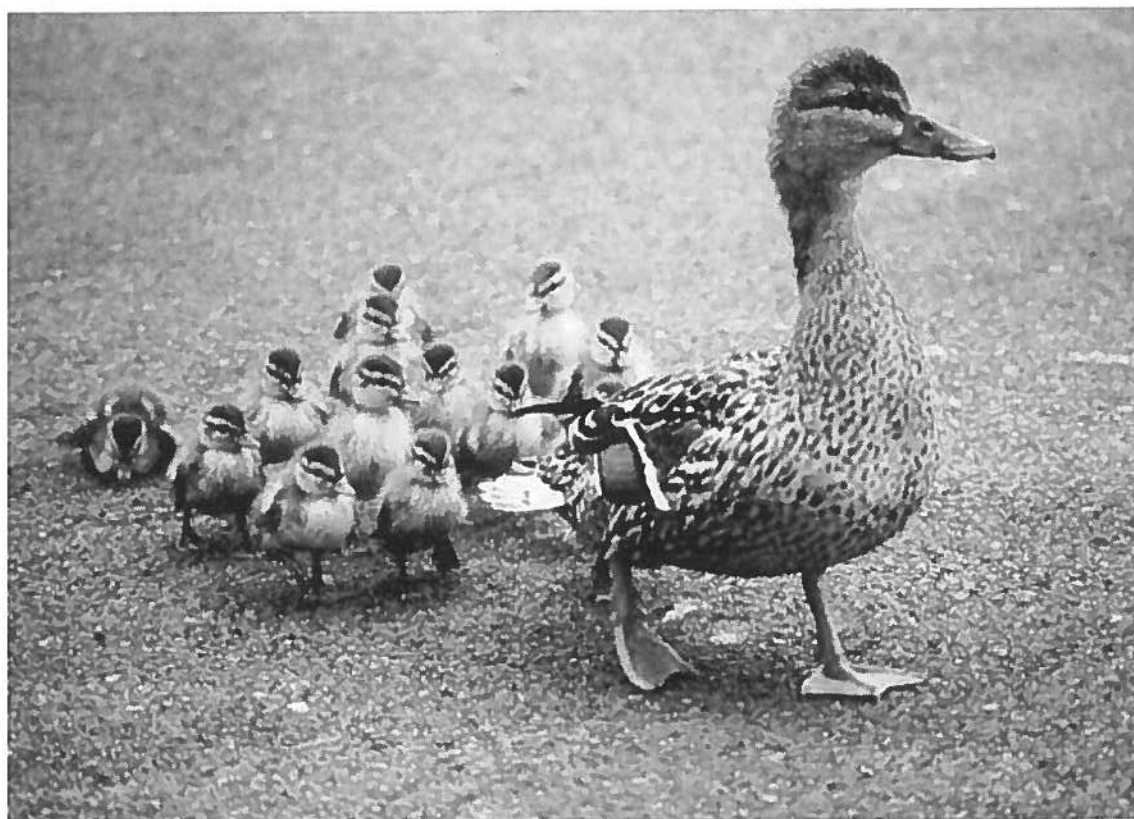
Description de l'activité :

Présenter une photo d'une maman canne avec ses canetons. Demander aux élèves d'observer l'image et de décrire ce qu'ils voient. Les faire observer que les canetons sont derrière leur maman, qu'ils la suivent en lui faisant confiance.

Expliquer que dans la classe, ils ont la chance d'avoir deux mamans cannes et qu'il est important que tous aillent dans la même direction.

Demander aux élèves ce qu'un enseignant doit faire pour que les élèves le suivent dans ses activités afin qu'ils soient davantage motivés à apprendre.

La maman Canne



Que doivent faire mes deux enseignantes pour que je les suive dans mes apprentissages?

Mon phare

Source : Marie-Andrée Masson

But de l'activité :

Faire voir à l'élève qu'il y a un adulte dans l'école à qui il peut faire confiance.

Matériel :

- Une fiche de l'élève par élève
- Photo des personnes choisies
- Crayons de couleurs

Description de l'activité :

À l'aide d'une image de phare, trouver avec les élèves la fonction de celui-ci. Expliquer son rôle important auprès des marins.

En expliquant une situation personnelle (une personne qui a été votre propre phare, un modèle), faire le lien avec le rôle du phare dans les relations humaines.

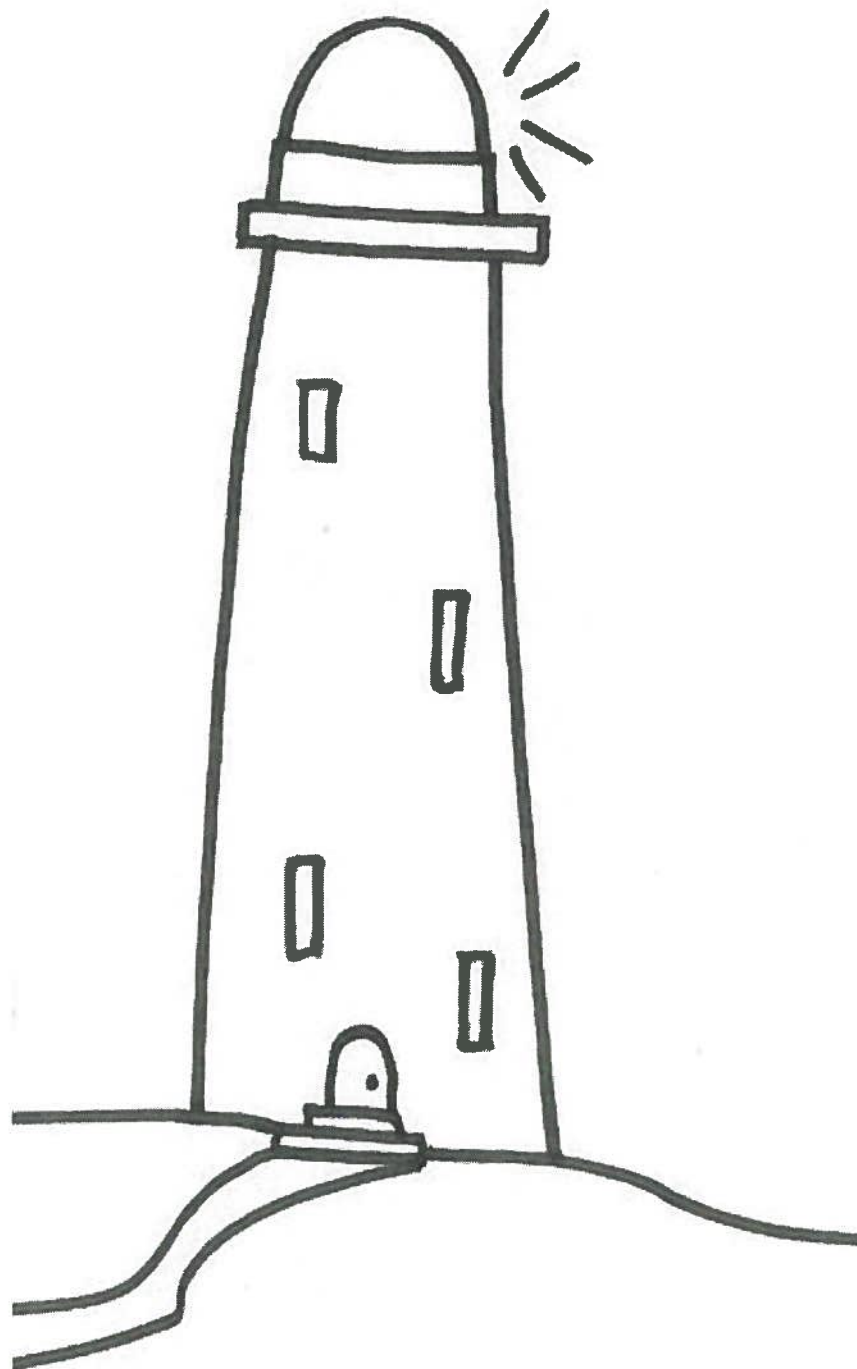
Demander aux élèves de trouver la personne qui est leur phare dans la vie. Mettre l'importance sur le fait que cette personne est un adulte. Expliquer que cette personne est solide et un bon modèle.

Distribuer la feuille «Ma personne-phare».

Leur faire dessiner ou coller une photo de la personne qu'ils ont choisie au haut du phare. Sur la tour, leur faire écrire pourquoi cette personne est leur phare ou les qualités de cette personne qui font qu'elle est leur phare.

Si le climat le permet, chaque élève peut présenter la personne choisie et expliquer pourquoi il l'a choisie.

Ma personne-phare



Nom : _____

Le signet gardien du lien

Source : Marie-Andrée Masson

But de l'activité : Créer un objet que l'élève pourra toujours avoir dans la classe malgré l'absence de l'enseignant en allègement de tâche.

Matériel :

- Un carton par élève
- La photo de chaque élève avec l'enseignant
- Des crayons de couleurs, images pour coller, matériaux pour décorer (au choix)

Description de l'activité :

Étape 1 :

- Prendre une photo avec chaque élève (prendre un air complice). Rendre ce moment comique et agréable. Un objet peut être utilisé sur la photo (ex : un nez de clown, etc.)
- Faire imprimer les photos dans un petit format (doivent pouvoir être collées sur un signet).

Étape 2 :

- Prévoir un carton par élève (format signet pour livres).
- Les enfants collent la photo et décorent le signet à leur goût.

Note 1 : Mettre de la musique, manger une collation spéciale afin de faire en sorte que cette activité soit un moment spécial.

Note 2 : L'enseignant peut écrire un petit mot personnalisé sur chaque signet afin que l'élève puisse le lire en son absence

La présentation : Le questionnaire des similitudes

Source : inspiré de Richard Robillard

But de l'activité : Présenter l'enseignant en allègement. Créer un lien entre l'enseignant-titulaire, l'enseignant en allègement de tâche et les élèves.

Matériel :

- Questions à poser

Description de l'activité :

***L'activité est dirigée davantage par l'enseignant-titulaire qui a comme tâche de présenter l'enseignant en allègement.

L'enseignant-titulaire suit la liste des questions (voir fiche Le questionnaire des similitudes). Il met l'accent sur le fait qu'ils ont beaucoup de similitudes (lui et les élèves). Les élèves essaient de répondre aux questions avec leur intuition.

Pour la question sur les qualités, une liste peut être offerte aux élèves pour que ceux-ci choisissent. Les élèves peuvent surligner celles qu'ils croient que les deux personnes ont en commun. (Voir fiche Une liste de qualités)

Il peut être intéressant de faire un jeu tout le groupe ensemble avec les deux enseignants afin de consolider le lien qui vient de naître. Une petite fête peut être faite pour concrétiser cette journée.

Le questionnaire des similitudes

- 1) Je vous présente _____ (nom de l'enseignant en allégement de tâche). Mentionner aux élèves qu'ils peuvent seulement regarder la personne.
- 2) Selon toi, quels sont ses passe-temps?
- 3) Qu'aime-t-elle faire la fin de semaine?
- 4) Quel est son repas préféré?
- 5) Quelles sont ses matières scolaires préférées? Qui a les mêmes matières préférées qu'elle? Faire lever la main.
- 6) Selon toi, quelles qualités a-t-elle que j'ai moi aussi?
- 7) Expliquer ce que fera cet enseignant dans la classe, quel sera son rôle. Préciser que cette personne sera présente en classe pour prendre soin des élèves.

Une liste de qualités

accueillant	ambitieux	attentionné	audacieux
aventureux	calme	compréhensif	conciliant
confiant	créatif	dévoué	digne de confiance
doux	dynamique	efficace	empathique
énergique	esprit d'équipe	extraverti	fidèle
flexible	franc	généreux	honnête
imaginatif	indépendant	innovateur	intelligent
intuitif	jovial	juste	leader
motivé	observateur	optimiste	ordonné
organisé	ouvert d'esprit	patient	persévérant
poli	polyvalent	ponctuel	prudent
rigoureux	rusé	sensible	sérieux
sensible	serviable	sociable	tenace
tolérant	timide	travailleur	volontaire

Les pétales d'une fleur

Source : Inspiré de Jo-Annie Charbonneau, Cynthia Samson, Anne Turcotte

But de l'activité :

Toucher différents modes d'attachement (similitudes, appartenance). Favoriser le village d'attachements avec les deux enseignants. Démontrer que les deux enseignants agissent comme «boussole» pour chaque élève.

Matériel :

- Un gros pétale pour chaque élève
- Un gros cercle pour le centre de la fleur (partie des enseignants)

Description de l'activité :

Présenter la fleur comme un tout (elle ne serait pas aussi belle si des parties manquaient).

Expliquer que cette fleur représente notre classe.

Donner un pétale à chaque élève. Chacun écrit ce qui le représente, ses qualités, ses défis et ses intérêts.

Utiliser le centre pour écrire les points communs des deux enseignants et expliquer qu'ils forment un tout, qu'ils se complètent.

Reformer la fleur et l'accrocher dans la classe. Mettre l'accent sur le fait que chaque pétale est accroché au centre de la fleur (utiliser cette métaphore pour leur faire comprendre qu'ils peuvent compter sur les deux enseignants). Y faire souvent référence dans de futures interventions.

Ma fiche personnelle

Source : Marie-Andrée Masson

But de l'activité : Apprendre à connaître les élèves.

Matériel :

- Une fiche par élève «Ma fiche personnelle»
- Un duo-tang
- Une photo par élève (facultatif)

Description de l'activité :

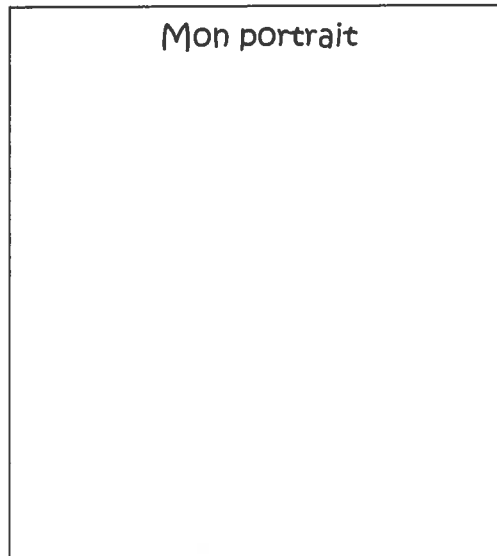
L'enseignant mentionne qu'il est très important pour lui de bien connaître les élèves. Pour cela, il leur demande de remplir la fiche personnelle qu'il gardera dans un duo-tang pour le groupe. Cela lui permettra aussi d'avoir une image positive de chaque élève. Les élèves peuvent écrire, colorier ou coller des images pour remplir la fiche. L'enseignant peut aussi faire une fiche qu'il remplira et offrira aux élèves pour que ceux-ci la garde pendant son absence.

Ma fiche personnelle

Mon nom :

Mon numéro de téléphone :

Mon portrait



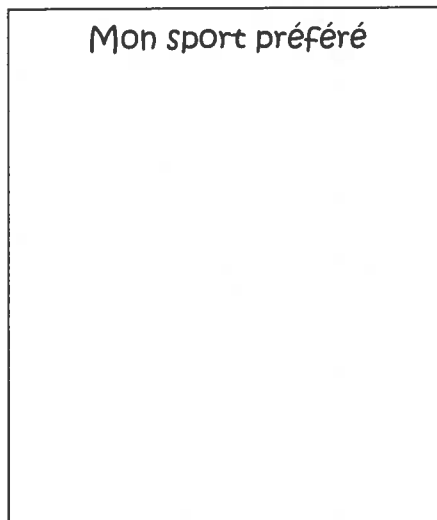
Ma famille



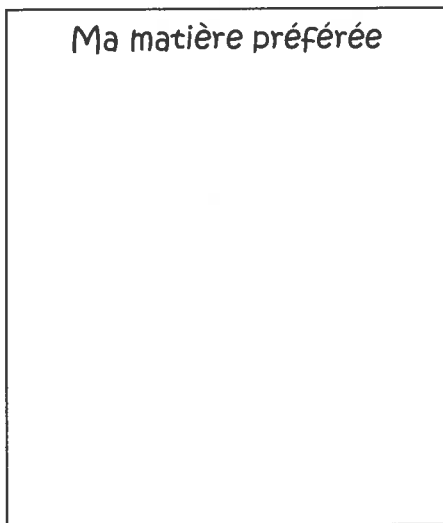
Mon animal préféré



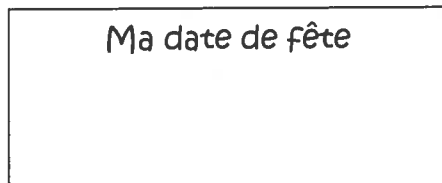
Mon sport préféré



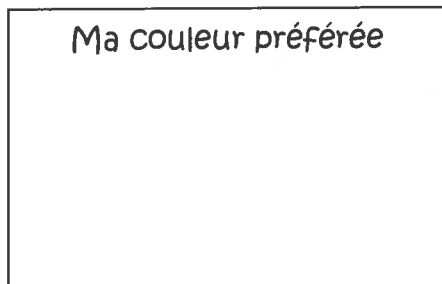
Ma matière préférée



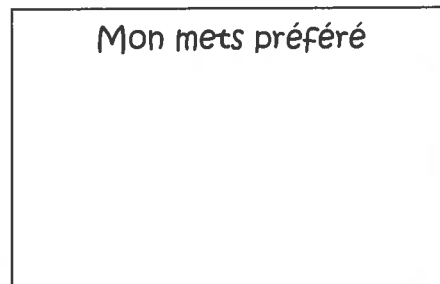
Ma date de fête



Ma couleur préférée



Mon mets préféré



Cinquième section :

Des interventions pour les élèves en difficulté

La prochaine section présente des interventions et des façons d'agir avec les enfants en difficulté afin de garder le lien d'attachement avec eux malgré nos fréquentes absences.

Les enseignants ont mentionné avoir de la difficulté à créer un lien avec les enfants en difficulté puisqu'ils ne sont pas souvent en classe. Les interventions proposées dans le guide sont basées sur les différents modes d'attachement de Neufeld (2007) ainsi que sur différents éléments importants de la théorie d'attachement, soit la création ou la conservation du lien d'attachements ainsi que l'établissement d'un village d'attachements. Les élèves en difficulté ayant souvent un mode d'attachement situé entre le premier et le troisième mode (ce dernier étant le minimum pour pouvoir enseigner), les interventions proposées sont centrées sur ces quatre modes. Guedeney et Guedeney (2002) ont pour leur part affirmé que les enfants non attachés ont des troubles particuliers et qu'il est nécessaire d'utiliser des mesures plus fines et mieux focalisées sur les spécificités du comportement des élèves. C'est pourquoi les interventions proposées sont centrées sur les besoins spécifiques des élèves en difficulté et sur leurs caractéristiques. Les interventions sont présentées dans les tableaux suivants.

Interventions auprès des élèves plus difficiles

Voici des interventions et des techniques pour intervenir auprès des élèves plus difficiles. Ces interventions visent à réconforter l'élève et à lui faire sentir que nous sommes présents pour l'encadrer et le guider lors des moments plus vulnérables qu'il peut vivre.

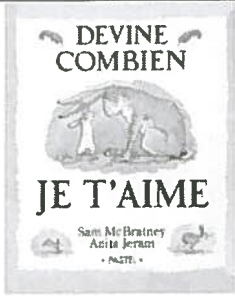
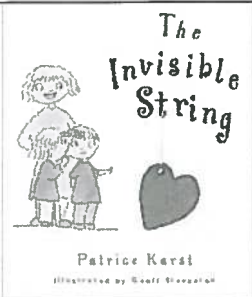
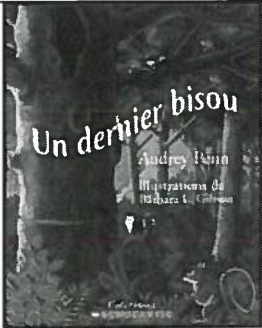
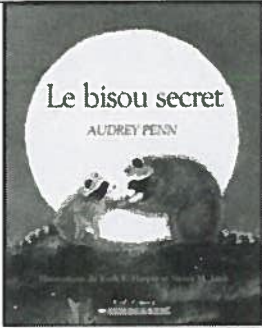
- Lors de l'arrivée de l'élève, prendre de ses nouvelles. Parler avec de courtes phrases pour le rassurer.
- Parler calmement et utiliser le regard pour réconforter.
- Avoir recours à des indicateurs non verbaux (signes de la main, expression du visage, contact visuel ou physique).
- Prendre quelques moments pour échanger avec lui.
- Être à l'écoute de ses besoins.
- Mentionner des choses que nous aimons comme lui.
- Lui dire un secret.
- Ne pas dire les secrets qu'il nous révèle.
- Profiter d'une situation réelle pour expliciter en quoi consiste un comportement respectueux. Discuter en grand groupe de la situation (si c'est possible).
- Expliquer ce que peut engendrer pour lui-même et pour les autres un comportement irrespectueux.
- Défendre ses intérêts.
- L'aider dans ses tâches.
- Encourager l'élève et valoriser ses points forts.
- Lui rappeler que nous sommes toujours là pour lui, peu importe ses comportements, adéquats ou non et qu'il peut compter sur nous.
- Ne pas prendre le comportement personnellement, comprendre que l'attitude de l'enfant reflète sa souffrance.
- Attendre qu'il soit calme, disponible et le féliciter d'avoir réussi à se contrôler afin d'établir un temps de parole avec l'enfant.

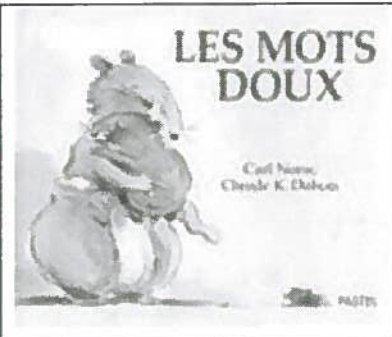
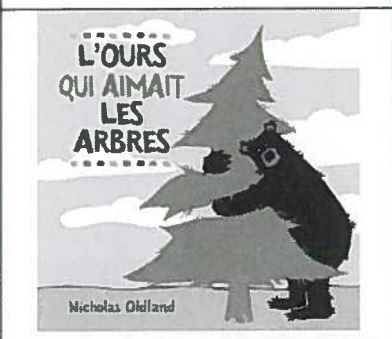



- Décrire ce qui est vu, fait et ressenti et expliquer brièvement et précisément quel comportement est inadéquat et pourquoi.
- Lui laisser un objet pendant notre absence.
- Lui écrire un courriel pendant notre absence à chaque semaine.
- Demander à l'enseignant-titulaire de lui parler personnellement de nous en bien et de lui dire que nous sommes là pour l'aider et répondre à ses besoins.
- S'il doit sortir de la classe, aller le voir avant son retour. Décider à quel moment il peut revenir en classe. Prendre le contrôle du retrait.
- Verbaliser ses émotions. Exemple : «Tu dois te sentir fâché, car il t'a pris ton crayon. Moi aussi, je serais fâché.»
- Si l'enfant est en crise, demander au technicien en éducation spécialisée de rester en classe avec les autres et aller avec l'élève pour le calmer et discuter. Ne pas axer la discussion sur son comportement, mais plus sur ses sentiments. Il est important de garder un lien positif.

Sixième section : Des ressources

La sixième section vous propose des livres qui touchent le lien d'attachement pour travailler celui-ci avec vos élèves. Des vidéos et des sites internet vous sont aussi suggérés pour mieux comprendre la théorie de l'attachement. Pour terminer, des propositions de films traitant du sujet de l'attachement vous sont données.

Littérature jeunesse

	<p>Mc Bratney, S., Jeram, A. (2005). Devine combine je t'aime. Paris : Éditions Pastel.</p>
	<p>Karst, P. (2000). The Invisible String. Geoff (ILT), Hardcover.</p>
	<p>Penn, A. (2009). Un dernier bisou. Toronto : Éditions Scholastic.</p>
	<p>Penn, A. (2007). Un bisou secret. Toronto : Éditions Scholastic.</p>

	<p>Dubois, N. (1996). Les mots doux. Paris : École des Loisirs.</p>
	<p>Oldland, N. (2010). L'ours qui aimait les arbres. Toronto : Éditions Scholastic.</p>
	<p>Norac, C. (2004). Tout près de maman. Paris : Éditions Pastel.</p>
	<p>Monsabert De, A.-S. (2000). <i>Ma couverture et moi</i>. Bruxelles : Éditions Casterman.</p>
	<p>Demers, D. (2010). La plus belle histoire d'amour. Montréal : Éditions Imagine.</p>

Vidéos et sites internet

Vidéos

Les rôles de l'attachement et de la performance scolaire.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=videos>

Comprendre l'attachement selon Bowlby, premier psychiatre à étudier l'attachement.

<http://www.youtube.com/watch?v=oppZtDujw8o>

Sites informatifs sur le web

Un survol des grands thèmes de la théorie d'attachement.

<http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/attachement.pdf>

Présente l'attachement en chiffres et le trouble de l'attachement.

[http://www.fmed.ulaval.ca/pediatrie/fileadmin/docs/serveur_pediatrie/Etudiants/Notes de cours/La theorie de l attachement.pdf](http://www.fmed.ulaval.ca/pediatrie/fileadmin/docs/serveur_pediatrie/Etudiants/Notes_de_cours/La_theorie_de_l_attachement.pdf)

Films

Voici une liste de films qui ont l'attachement et/ou l'enseignement comme trame de fond.

Titre et résumé	Réalisateur
La vie est belle. (1997) Une magnifique histoire qui nous amène à comprendre qu'un lien d'attachement permet de croire tout ce que l'on dit.	Roberto Benigni
Les choristes. (2004) Un nouvel enseignant doit conquérir ses élèves quelque peu maltraités par la vie.	Christophe Barratier
La société des poètes disparus. (1989) Un nouvel enseignant dans une école sévère et austère a des pratiques plutôt originales. Il changera la vie de ses élèves.	Peter Weir
Rock'N nonne 2 : de retour au couvent (1993) Une nouvelle enseignante doit prendre le contrôle d'un groupe d'élèves démotivés.	Bill Duke
La mélodie du bonheur. (1965) Une future religieuse est engagée comme gouvernante afin qu'elle s'occupe d'enfants qui se croient abandonnés par leur père et qui acceptent rarement leur gouvernante.	Robert Wise
La marche de l'empereur. (2004) L'attachement est plus fort que tout, même	Luc Jacquet

dans le grand froid. Que des images qui racontent que l'on peut tout affronter pour l'être auquel nous sommes liés.	
La classe de madame Lise. (2005) Documentaire sur une enseignante qui travaille dans une école multiethnique.	Sylvie Grouxl
10 et demi. (2010) Vivant dans un milieu déséquilibré, un enfant de dix ans et demi entre dans un centre jeunesse. Un bon film pour comprendre le trouble de l'attachement.	Daniel Grou (Podz)
Monsieur Lazhar. (2010) Un nouvel enseignant algérien remplace une enseignante nouvellement décédée. Un lien d'attachement devra être créé avec ses nouveaux élèves malgré le fossé culturel.	Philippe Falardeau
La blonde de mon père. (1998) Une belle-mère doit se faire acceptée par l'ex-femme de son nouveau conjoint qui a deux enfants. Un film pour comprendre l'importance d'être un pont d'attachement afin de créer un village d'attachements pour le bien de l'enfant.	Chris Columbus

Septième section : Quelques textes réflexifs sur le thème de l'attachement

La dernière section vous présente quatre textes qui permettent de réfléchir sur l'attachement en tant que concept général. Bonne réflexion!

L'autre

L'autre, c'est celui que je rencontre sur ma route.

L'autre, c'est celui qui me rassure quand je doute.

L'autre, c'est celui avec qui je collabore pour achever la création.

L'autre, c'est celui avec qui je grandis, j'échange des opinions.

L'autre, c'est celui qui m'aide à découvrir la vérité.

L'autre, c'est encore celui que je dois aimer tel qu'il est ... ne jamais le juger.

L'autre, c'est celui qui me prend par la main et me dit :

«VIENS»

Quand j'ai peur d'avancer... Quand je crois qu'il n'y a plus rien.

L'autre, c'est toi...

L'autre, c'est moi...

Lorraine

ÊTRE AVEC...

«**ÊTRE AVEC**... deux mots qui éveillent en chacun des images, des sentiments, des impressions, des pensées, des émotions, des significations à la fois semblables, agréables et désagréables. **Être avec autrui** réfère à une expérience intérieure et extérieure difficile à rendre en mots simples sans risquer de réduire cette expérience à la dimension d'une peinture ou d'une photo voire d'une caricature de la réalité.

À quoi correspond finalement la réalité **d'être avec**?

Je suis avec une personne chaque fois que, dans une situation, je me permets d'exister comme je suis à ce moment-là avec cette personne... et que mes mots et mes gestes révèlent exactement mes pensées, mes sensations, mes sentiments à cette personne qui se permet aussi d'exister comme elle est à ce moment-là et que ses mots et ses gestes me disent exactement ses pensées, ses sensations, ses sentiments, ses émotions...

Il se produit alors un instant où l'autre résonne en moi et que je résonne en elle... Ce moment de contact génère en moi flot de sensations, d'énergie et de vie que je considère essentiel non seulement à ma survie et au maintien de ma santé physique et psychologique mais également à l'épanouissement de chacun des aspects de mon être, intellectuel, émotionnel, relationnel et spirituel.»

Vincent Morinville

L'étoile de mer

Alors qu'il marchait à l'aube sur la plage,
Un homme vit devant lui un jeune qui ramassait des étoiles de mer
et les jetait à l'eau.
Il finit par le rejoindre et lui demanda pourquoi il agissait ainsi.

Le jeune homme lui répondit que les étoiles de mer mourraient
s'il les laissait là jusqu'au lever du soleil.

«Mais la plage s'étend sur des kilomètres et il y a des millions d'étoiles
de mer, répliqua-t-il.
Quelle différence cela va-t-il faire?»

Le jeune homme regarda l'étoile de mer qu'il tenait dans la main
et la lança dans l'écume.

Il répondit :
«Cela fera une différence pour celle-ci!»

Gilbert Williams

La légende du fil rouge

Selon une croyance chinoise, lorsqu'un enfant naît, des fils rouges invisibles relient l'âme du nouveau-né à toutes les personnes qui seront présentes dans sa vie.

Ces fils le relient à ceux qu'il est destiné à rencontrer et ce, indépendamment du temps, de l'endroit ou des circonstances.

Au fur et à mesure que les années passent, ces fils raccourcissent, resserrant les liens entre l'enfant et les gens qui sont importants dans sa vie.

Ces fils peuvent s'étirer, s'amincir, se détendre mais jamais ils ne casseront ...